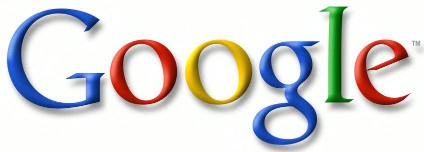
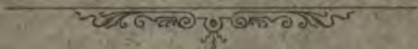


HET ONDERWIJS IN DE MOEDERTAAL

DOOR

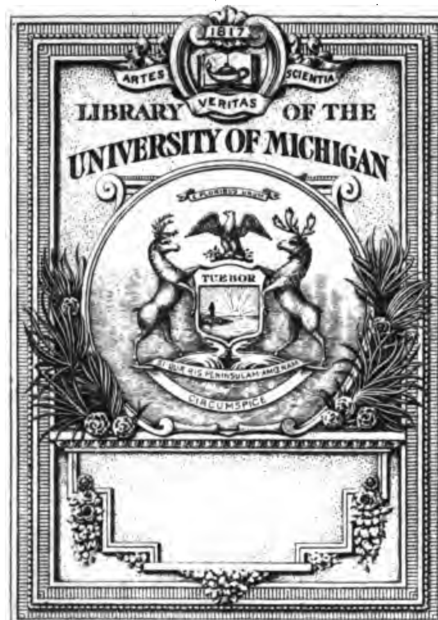
DR. G. KALFF,

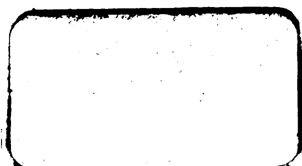
Leeraar aan het Gymnasium te Amsterdam.



AMSTERDAM. — J. H. DE BUSSY. — 1893.




1817
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



HET ONDERWIJS IN DE MOEDERTAAL

HET ONDERWIJS

IN DE MOEDERTAAL

DOOR

DR. G. KALFF

Leeraar aan het Gymnasium van Amsterdam





AMSTERDAM — J. H. DE BUSSY — 1893



INHOUD.

INLEIDING.

Men moet wel tot de overtuiging komen, dat het met ons hedendaagsch onderwijs in de moedertaal niet recht pluis is.

Wie prijst het? Wie klaagt er niet over?

Een paar jaren geleden heeft een Hoogleeraar ons in *de Gids* medegedeeld, welke ondervinding hij had opgedaan omtrent de kennis der moedertaal bij de leerlingen van een twaalftal onzer gymnasia, met welke hij kennis maakte als Gecommitteerde voor de eind-examens. [1])

Het oordeel van dien Hoogleeraar over de opstellen en vertalingen, welke hij daar had gelezen, luidde in hooge mate ongunstig. Men oordeele: „Slordigheid en onnadenkendheid moge het zijn, dat in overzettingen uit andere talen het Nederlandsch dikwijls vrij barbaarsch met de ergerlijkste spelfouten wordt nedergeklad, maar wat te zeggen van de zoogenaamde opstellen in de moedertaal? Hoe het komt, weet ik niet; maar zij zijn volgens het oordeel van allen, met wie ik de eer had gecommitteerd te worden, gemeenlijk beneden critiek. Sedert het vorig jaar zijn onderwerpen van geschied-

---

[1]) Prof. S. A. Naber in *de Gids* van 1889 (I, p. 88—89).

kundigen aard buitengesloten; mogelijk heeft men daarvoor goede redenen gehad; maar wat wij te lezen krijgen over „Haast u langzaam" of „Vaderlandsliefde" of „Een dagje buiten" en dgl. is bijna zonder uitzondering onleesbaar. Een bijzonder onaangenamen indruk maken de verwaande knapen, die humoristisch willen schrijven als Hildebrand of die in Multatuli hun ideaal zien van geestigen schrijfstijl. Veelheid van woorden, armoede van gedachten en in het geheel geen smaak, alles het werk van jonge lieden, die zes jaar lang gevoed zijn met het leeuwenmerg der oudheid."

Leest men de verslagen over de eind-examens der Hoogere Burgerscholen, dan is de indruk gewoonlijk niet veel gunstiger, al schijnt er in de laatste jaren eenige verbetering te zijn gekomen.

De leeraren van Hoogere Burgerscholen en Gymnasia klagen over het onderwijs in de moedertaal op de lagere scholen. Ter afwisseling van deze klachten kan men zich vergasten aan de verslagen over de examens voor de acte van Lager Onderwijs en voor de acte van Hoofd-onderwijzer; ook daar is het oordeel over de kennis der moedertaal bij de candidaten niet zelden ongunstig. Over de examens voor het Lager Onderwijs vinden wij uitspraken als: „De Nederlandsche taal blijft voor velen de groote moeilijkheid", of: „gebleken is, dat de Nederlandsche taal nu eenmaal het struikelblok der examinandi schijnt te zijn en te zullen blijven." „Te zijn en *te zullen blijven!*" Voor deze Examen-commissie is de toekomst al even duister

als het verleden voor deze Examinatoren voor de Hoofdonderwijzers-acte, die schrijven: „Bij het onderzoek naar de kennis van de Nederlandsche taal openbaarden zich dezelfde bedroevende verschijnselen als bij vorige gelegenheden." Het verslag der examens voor de acte van Middelbaar Onderwijs is ook al niet vroolijk: „fragmentarische kennis op taal- en letterkundig gebied, oppervlakkig nadenken, onjuist spreken en schrijven kenmerkten, op zeldzame uitzonderingen na, alle candidaten." [1])

Professoren klagen over afnemende kennis der moedertaal bij hunne studenten. Predikanten hebben mij verzekerd, dat ik niet begrijpen kon, welke domme fouten in opstellen voor de catechisatie worden gemaakt.

Geen leeraar in het Nederlandsch, die niet dikwijls een verbaasden of verontwaardigden collega heeft zien naderen met een stuk „examen-werk" of „proefwerk", waarin ongehoorde fouten waren gemaakt. Bijna niemand kan spellen, heeft Dr. Kollewijn ons verzekerd. Ik erken, dat ik onlangs een leerling het woord *knoopsgat* heb zien schrijven: *knoopschat.*

Zelfs zijn er menschen, oneerbiedig genoeg om te klagen over onvoldoende kennis der moedertaal bij sommige Gecommitteerden voor de eind-examens der Gymnasia.

Wat er nu ook in deze klachten overdreven of onjuist moge zijn, dat er algemeen geklaagd, zelden

---

[1]) Al deze aanhalingen zijn ontleend aan het Regeeringsverslag van den staat der Hooge, Middelbare en Lagere Scholen in het Koninkrijk der Nederlanden, 1889—1890. Het zijn slechts staaltjes.

geprezen wordt, staat m. i. vast. Dat er grond is voor die klachten, gelooven velen die in staat zijn tot oordeelen in dezen. Acht men het onderwijs in de moedertaal eene gewichtige zaak, dan is het dus wel de moeite waard, zijne aandacht op dezen toestand te richten en de vraag te stellen: wat kan hier gedaan worden ter verbetering?

Het eerste dat ons, naar ik meen, in dezen te doen staat, is: meer belangstelling wekken voor dit deel van het onderwijs; eene belangstelling, wel te verstaan, die niet langer in klachten, maar ook in daden zich openbaart. Wij hebben lang genoeg geklaagd. Indien wij nu eens de handen ineensloegen, om gezamenlijk te streven naar verbetering?

In Frankrijk en Duitschland openbaart zich die belangstelling wel in daden. Daar ontvangt een toekomstig leeraar aan instellingen als de *Ecole Normale* of aan een der talrijke *Lehrer-seminare* de noodige vorming, vóórdat hij zijne moeilijke taak gaat vervullen; daar bestaan tijdschriften als de *Revue Internationale de l'Enseignement* en het *Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen*, waarin hij allerlei aanwijzingen en inlichtingen vindt of ook zelf eenige vraag van paedagogischen of wetenschappelijken aard ter sprake kan brengen; daar staan hem uitstekende hulpmiddelen bij het geven van zijn onderwijs ten dienste; in Duitschland hebben geregelde bijeenkomsten van leeraren plaats, waar belangrijke onderwijskwestie's ingeleid en besproken worden; ook hij, die op zulk eene bijeenkomst niet tegenwoor-

dig kan zijn, vindt in het uitvoerig verslag licht iets van zijne gading; in Duitschland bestaat eene gansche literatuur over het onderwijs in de moedertaal; gezamenlijk tracht men daar te ontdekken, welke methode in dit deel van het onderwijs de voorkeur verdient.

Ook al neemt men gaarne aan, dat hier niet alles goud is wat er blinkt; dat de schrijfwoede der Duitschers ook hier niet tot voorbeeld moet worden genomen, dan is er na eene vergelijking dezer toestanden met de onze nog voldoende reden voor ons, om het onderwijs in de moedertaal te gaan herzien.

Het Lager Onderwijs heeft zulk eene herziening misschien niet zoo noodig als het Middelbaar en Voorbereidend Hooger Onderwijs: de twee laatstgenoemde deelen van het onderwijs verkeeren in ongunstiger toestand dan het eerstgenoemde. Voor de vorming van onderwijzers bij het L. O. bestaan kweekscholen; onder de directeuren en leeraren dier scholen zijn vele bekwame mannen, geoefende paedagogen; daar het onderwijs in de moedertaal op de lagere scholen reeds eene lange geschiedenis achter zich heeft, vindt men daar traditie en methode; de hulpmiddelen bij het onderwijs in de moedertaal zijn er, naar verhouding, veel beter dan die voor het Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs.

Wat vindt men daar? Instellingen als de *Ecole Normale* of *Lehrer-Seminare* bestaan te onzent niet. Aan de Academie is gelegenheid zich *wetenschappelijk* te vormen; maar hoe onvoldoende is deze vorming voor

den aanstaanden leeraar in het Nederlandsch! [1]) Veel moeilijker nog is de taak van hem, die zich voorbereiden wil tot het verkrijgen van eene acte voor het geven van Middelbaar Onderwijs. Zulk een stumperd moet maar zien, waar en hoe hij de vereischte hoeveelheid kennis — want meer dan *kennis* vraagt men niet; alsof er niets anders noodig ware — zal machtig worden.

Het onderwijs in de moedertaal aan Hoogere Burgerscholen en Gymnasia is te jong om eene traditie te kunnen hebben en van eene, algemeen als deugdelijk erkende, methode is, voorzoover ik weet, geene sprake. De wet op het H. O. heeft eenige algemeene bepalingen gemaakt, een paar lijnen getrokken, maar — en daarvoor moeten wij dankbaar zijn — een ruim veld gelaten voor de ontwikkeling van verschillende meeningen en opvattingen. Op dat ruime veld dartelen en spelen de methodes of quasi-methodes als hazen in den maneschijn. Wie een blik slaat in de programma's onzer gymnasia, vindt zooveel verschil van opvatting, zóó ver uiteenloopende meeningen, dat hij bijna.... ik bedoel, dat hij wel tot de overtuiging moet komen: variis modis.... fit."

Op vele gymnasia worden spreekoefeningen genoemd als deel van het onderwijs in de moedertaal in de lagere klassen; op vele andere vangen die oefeningen eerst aan in de 5de klasse; op andere ontbreken zij geheel.

---

[1]) Wij zullen later terugkomen op dit punt.

Op sommige gymnasia beginnen de leerlingen opstellen te maken in de eerste klasse; op andere in de tweede; elders in de derde; weer elders in de vierde; ook zijn er, die het maken van eigen opstellen bewaren voor de vijfde en zesde klasse.

Een zelfde boekje voor *Stijloefeningen* gebruiken de leerlingen te A. in de 3de, te B. in de 4de, te C. in de 5de klasse.

Op een gymnasium staat een boek voor literatuurgeschiedenis opgegeven voor de leerlingen der 3de klasse; op vele andere voor die der 4de klasse; op de meeste voor die der hoogste klassen; op enkele staat geen afzonderlijk leerboek vermeld.

Het van buiten leeren van verzen wordt slechts hier en daar genoemd.

Maar nergens dartelen de haasjes lustiger dan in het lectuur-veld; daar is het „haasje-over" en soms hals over kop.

De *Camera Obscura* is goed voor de 2de klasse, maar ook voor de 3de, ook voor de 4de, ook voor de 5de, ook voor de 6de. Gezegende Camera! De Génestet deugt voor de 2de klasse en voor de 3de, en voor de 4de, en voor de 5de en voor de 6de. Geriefelijke de Génestet! Men kan Huygens met eene zesde klasse lezen, maar ook wel met eene vijfde, en ook wel met eene vierde, en ook wel met eene derde. Treurspelen van Vondel zijn gepast voor de leerlingen van klasse III, IV, V en VI. Sommige leeraars lezen met hunne jongens critische studiën als die van Busken

[illegible] grond is voor [illegible] [illegible] eene gewichtige taak [illegible] wel de [illegible] te [illegible] en de vraag te stellen: wat kan hier gedaan worden ter verbetering?

Het eerste dat ons, naar ik meen, in dezen te doen staat, is: meer belangstelling wekken voor dit deel van het onderwijs; eene belangstelling, wel te verstaan, die niet langer in klachten, maar ook in daden zich openbaart. Wij hebben lang genoeg geklaagd. Indien wij nu eens de handen ineensloegen, om gezamenlijk te streven naar verbetering?

In Frankrijk en Duitschland openbaart zich die belangstelling wel in daden. Daar ontvangt een toekomstig leeraar aan instellingen als de *Ecole Normale* of aan een der talrijke *Lehrer-seminare* de noodige vorming, vóórdat hij zijne moeilijke taak gaat vervullen; daar bestaan tijdschriften als de *Revue Internationale de l'Enseignement* en het *Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen,* waarin hij allerlei aanwijzingen en inlichtingen vindt of ook zelf eenige vraag van paedagogischen of wetenschappelijken aard ter sprake kan brengen; daar staan hem uitstekende hulpmiddelen bij het geven van zijn onderwijs ten dienste; in Duitschland hebben geregelde bijeenkomsten van leeraren plaats, waar belangrijke onderwijskwestie's ingeleid en besproken worden; ook hij, die op zulk eene bijeenkomst niet tegenwoor-

dig kan zijn, vindt in het uitvoerig verslag licht iets van zijne gading; in Duitschland bestaat eene gansche literatuur over het onderwijs in de moedertaal; gezamenlijk tracht men daar te ontdekken, welke methode in dit deel van het onderwijs de voorkeur verdient.

Ook al neemt men gaarne aan, dat hier niet alles goud is wat er blinkt; dat de schrijfwoede der Duitschers ook hier niet tot voorbeeld moet worden genomen, dan is er na eene vergelijking dezer toestanden met de onze nog voldoende reden voor ons, om het onderwijs in de moedertaal te gaan herzien.

Het Lager Onderwijs heeft zulk eene herziening misschien niet zoo noodig als het Middelbaar en Voorbereidend Hooger Onderwijs: de twee laatstgenoemde deelen van het onderwijs verkeeren in ongunstiger toestand dan het eerstgenoemde. Voor de vorming van onderwijzers bij het L. O. bestaan kweekscholen; onder de directeuren en leeraren dier scholen zijn vele bekwame mannen, geoefende paedagogen; daar het onderwijs in de moedertaal op de lagere scholen reeds eene lange geschiedenis achter zich heeft, vindt men daar traditie en methode; de hulpmiddelen bij het onderwijs in de moedertaal zijn er, naar verhouding, veel beter dan die voor het Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs.

Wat vindt men daar? Instellingen als de *Ecole Normale* of *Lehrer-Seminare* bestaan te onzent niet. Aan de Academie is gelegenheid zich *wetenschappelijk* te vormen; maar hoe onvoldoende is deze vorming voor

den aanstaanden leeraar in het Nederlandsch! [1]) Veel moeilijker nog is de taak van hem, die zich voorbereiden wil tot het verkrijgen van eene acte voor het geven van Middelbaar Onderwijs. Zulk een stumperd moet maar zien, waar en hoe hij de vereischte hoeveelheid kennis — want meer dan *kennis* vraagt men niet; alsof er niets anders noodig ware — zal machtig worden.

Het onderwijs in de moedertaal aan Hoogere Burgerscholen en Gymnasia is te jong om eene traditie te kunnen hebben en van eene, algemeen als deugdelijk erkende, methode is, voorzoover ik weet, geene sprake. De wet op het H. O. heeft eenige algemeene bepalingen gemaakt, een paar lijnen getrokken, maar — en daarvoor moeten wij dankbaar zijn — een ruim veld gelaten voor de ontwikkeling van verschillende meeningen en opvattingen. Op dat ruime veld dartelen en spelen de methodes of quasi-methodes als hazen in den maneschijn. Wie een blik slaat in de programma's onzer gymnasia, vindt zooveel verschil van opvatting, zóó ver uiteenloopende meeningen, dat hij bijna.... ik bedoel, dat hij wel tot de overtuiging moet komen: variis modis.... fit."

Op vele gymnasia worden spreekoefeningen genoemd als deel van het onderwijs in de moedertaal in de lagere klassen; op vele andere vangen die oefeningen eerst aan in de 5de klasse; op andere ontbreken zij geheel.

---

[1]) Wij zullen later terugkomen op dit punt.

Op sommige gymnasia beginnen de leerlingen opstellen te maken in de eerste klasse; op andere in de tweede; elders in de derde; weer elders in de vierde; ook zijn er, die het maken van eigen opstellen bewaren voor de vijfde en zesde klasse.

Een zelfde boekje voor *Stijloefeningen* gebruiken de leerlingen te A. in de 3de, te B. in de 4de, te C. in de 5de klasse.

Op een gymnasium staat een boek voor literatuurgeschiedenis opgegeven voor de leerlingen der 3de klasse; op vele andere voor die der 4de klasse; op de meeste voor die der hoogste klassen; op enkele staat geen afzonderlijk leerboek vermeld.

Het van buiten leeren van verzen wordt slechts hier en daar genoemd.

Maar nergens dartelen de haasjes lustiger dan in het lectuur-veld; daar is het „haasje-over" en soms hals over kop.

De *Camera Obscura* is goed voor de 2de klasse, maar ook voor de 3de, ook voor de 4de, ook voor de 5de, ook voor de 6de. Gezegende Camera! De Génestet deugt voor de 2de klasse en voor de 3de, en voor de 4de, en voor de 5de en voor de 6de. Geriefelijke de Génestet! Men kan Huygens met eene zesde klasse lezen, maar ook wel met eene vijfde, en ook wel met eene vierde, en ook wel met eene derde. Treurspelen van Vondel zijn gepast voor de leerlingen van klasse III, IV, V en VI. Sommige leeraars lezen met hunne jongens critische studiën als die van Busken

Huët en Polak; hier acht men beter die critiek toe te dienen in de 4de klasse en daar eerst in de 6de klasse. Hier leest men met de leerlingen Middelnederlandsche werken; dáár ontbreken zij op het programma.

Nu is het waar, dat het in sommige gevallen niet op het boek, maar op den leeraar, aankomt; dat men in de *Camera Obscura* en in de Génestet's gedichten wel eenige stukjes zal kunnen aanwijzen, waarvan het eene geschikt is voor de leerlingen eener tweede klasse, het tweede voor die eener derde, een ander voor die eener vierde klasse.

Maar daarmede verdedigt men toch niet het bestaan van zóó ver uiteenloopende opvattingen aangaande de lectuur, die voor elke klasse het meest dienstig schijnt.

Het is m. i. wel tijd, dat allen, die belang stellen in dit deel van het onderwijs, gezamenlijk trachten eenige orde te brengen in dezen chaos. Ook al is men nog zoo gesteld op het behoud zijner zelfstandigheid als leeraar, nog zoo bang voor reglementeering — het kan toch niet anders dan goed werken, indien zij die onze moedertaal onderwijzen, meer dan tot nog toe, samenwerken; indien men beter bekend wordt met elkanders opvatting, zijn voordeel kan doen met eens anders ervaring omtrent eenig deel van het onderwijs, omtrent een leerboek of ander hulpmiddel. Ook voor ons zelf, maar meer nog voor hen die na ons zullen komen, kan zulk een gemeenschappelijke arbeid vrucht dragen.

Het is mijn plan niet, in deze bladzijden eene vol-

ledige leermethode van het Nederlandsch voor onze gymnasia te ontwerpen. Zoo ver zijn wij nog lang niet. Ik wil hier slechts mededeelen, wat mij na eene twaalfjarige ervaring, verkregen aan meer dan eene school voor Middelbaar en Gymnasiaal Onderwijs, in dezen goed of wenschelijk voorkomt. Niet „ex cathedra", noch als iemand die „het gevonden heeft", richt ik mij tot mijne collega's, maar als een zoeker, die anderen wil opwekken met hem te zoeken.

Na eenige algemeene beschouwingen zal ik de drie voorname deelen van alle onderwijs in de moedertaal: *lezen, spreken* en *schrijven* behandelen; daarna het onderwijs in *spraakkunst* en *literatuurgeschiedenis* nagaan en ten slotte de *hulpmiddelen bij het onderwijs* en de voorbereidende *vorming der leeraars* bespreken.

I.

Doel van het gymnasiaal onderwijs.

Wie verbonden is aan eenige instelling voor het geven van onderwijs, dient het doel dier instelling steeds voor oogen te houden.

In de eerste plaats is dat plicht voor hem, die aan het hoofd van zulk eene instelling staat; maar ook voor hen, die met een deel van het onderwijs belast zijn. Hoe zal een leeraar in het Nederlandsch zijne taak naar behooren kunnen vervullen, indien zijn onderwijs niet rust op den grondslag van het gymnasium zelf?

Het onderwijs in de moedertaal aan een gymnasium moet dus in overeenstemming zijn met den geest van het gansche gymnasiaal onderwijs. Welke voorstelling maken wij ons van dat gymnasiaal onderwijs? Op welke punten houden wij het oog gericht bij het vervullen onzer taak? Wij zullen trachten onze opvatting in hoofdzaak hier uiteen te zetten.

In onze *Wet op het Hooger Onderwijs* (Tit. II,

Hoofdst. I) lezen wij: „Gymnasia zijn instellingen, voorbereidend tot universitair onderwijs."

Op dat *voorbereidend* moet hier de nadruk worden gelegd. Uit dat woord volgt, dat alles in het gymnasiaal onderwijs, wat niet tot dat *voorbereiden* medewerkt, veroordeeld is als overtollig of schadelijk. De voorbereiding tot het universitair onderwijs bestaat eensdeels daarin, dat den leerling eene bepaalde hoeveelheid positieve kennis wordt verstrekt; anderdeels in de vorming van zijn geest en zijn gemoed. Het laatste deel der voorbereiding is het voornaamste. Wat aan positieve kennis mocht ontbreken, kan bij voldoende geestesontwikkeling en lust tot studie, onder den drang van een examen, later gemakkelijk worden aangevuld; is daarentegen op het gymnasium de natuurlijke groei van den geest belemmerd of onderdrukt, is de lust tot studie uitgedoofd — dan is iets verloren gegaan, dat niet licht of nimmer kan worden hervonden of vervangen.

Niet op *weten* komt het dus in de eerste plaats aan, maar op *lust tot weten*, op ontwikkeling van het denkvermogen, op ontwikkeling van den geest.

„De hersens zijn geen pakhuis, dat gevuld, maar een orgaan, dat versterkt moet worden." [1]) Leeraars, die door overmatig huiswerk, door geestdoodend van

---

[1]) Men vindt die woorden in een boek van Alfred Fouillée *L'enseignement au point de vue national*, p. 27.

Aan de lezing van dat voortreffelijk boek heb ik veel te danken. Ik wensch van harte, dat alle professoren, leeraren en opvoedkundigen het mogen lezen, indien zij het nog niet kennen.

buiten leeren, den lust tot studie in hunne leerlingen dooden, het geheugen door overlading verzwakken, de frischheid van den geest wegnemen, begaan fouten, die grootendeels onherstelbaar zijn.

„Bluscht den geest niet uit!" dat mag ieder onzer zich van tijd tot tijd wel eens voor oogen houden.

Wie doordrongen is van de waarheid der voorafgaande opmerkingen, zal zich b. v. bij het onderwijs in de klassieke talen niet vooral ten doel stellen: zijne leerlingen te dresseeren in alle grammaticale vormen; zal niet eischen, dat zij op een examen een zoo groot mogelijk aantal zoogenaamde onregelmatige vormen van werkwoorden of het dozijn beteekenissen van eene Grieksche praepositie kunnen opdreunen.

„Wat de leerlingen tijdens den gymnasialen cursus te weten komen van de klassieke oudheid," zeide mij eens een docent in de klassieke talen, „daarop komt het zoozeer niet aan, maar of de grammaticale vormen er zóó vast bij hen *in zitten*, dat zij zich later aan de Academie zelf kunnen helpen bij de lectuur van klassieke schrijvers; daarom moet vooral op de studie der grammatica gelet worden." — „Maar door die opvatting van uwe taak doodt gij allen lust tot verdere studie der Oudheid en zal de studie der klassieken aan het gymnasium weinig invloed oefenen op de ontwikkeling van den geest en het gemoed uwer leerlingen," merkte ik op. „Dat is onze zaak niet," was het antwoord.

Ik weet, dat andere docenten in de klassieke talen

niet met deze opvatting van hunnen collega zullen instemmen; maar toch, ook die uitsluitend grammaticale richting bestaat.

Wie in aanmerking neemt, dat slechts een zeer klein deel der leerlingen van een gymnasium, de aanstaande literatoren, de op het gymnasium aangevangen studie der oude talen zullen *moeten* voortzetten, zal integendeel trachten zijne leerlingen reeds op het gymnasium te doordringen met al wat de Oudheid goeds en schoons heeft. Hij zal het onderricht in de grammatica zeker niet verwaarloozen, dat onderricht zelfs aannemen als grondslag waarop hij bouwen moet, maar in dat onderricht slechts een middel, geen doel, zien; hij zal vooral trachten den smaak zijner leerlingen te ontwikkelen, hunnen geest te veredelen, den lust tot verder gaan bij hen op te wekken en levendig te houden.

Het onderwijs in de mathesis kan, evenzeer als dat in de klassieke talen, op verschillende wijze worden opgevat. Eischt men, dat een leerling, aan het eind van een gymnasialen cursus, alle onderdeelen der mathesis hebbe „bijgehouden", zooals het heet; dat hij zich allerlei stellingen en vraagstukken en wijzen van bewerking herinnere — dan zal het streven om aan dien eisch te voldoen, het geheugen van den leerling slechts afstompen en hem afkeerig maken van de gansche studie der mathesis. Wie het oog houdt gericht op het doel van het *voorbereidend* hooger onderwijs, zal zich tevreden stellen, indien hem blijkt, dat de leerling eene voldoende mathematische ontwikkeling heeft

in het algemeen; dat hem van het onderwijs in het laatste tweetal jaren vrij wat is bijgebleven (immers, dat berust, meer dan in eenig ander vak, op het onderwijs der voorafgaande jaren?); hij zal het den leerling niet hoog aanrekenen, indien dezen de oplossing van elk vraagstuk niet is gelukt, zoo slechts blijkt, dat er in de goede richting gezocht, dat het vraagstuk met inzicht aangevat is.

Bij het onderwijs in de Geschiedenis zal men niet in de eerste plaats letten op stapels van feiten en plassen van jaartallen. Het spreekt van zelf: er moet eene zekere hoeveelheid algemeene kennis van personen, feiten en chronologie zijn, doch wenschelijk is m. i. deze *zooveel mogelijk* te beperken, en overigens te trachten den leerling een juisten blik te verschaffen in den samenhang der gebeurtenissen; zijne belangstelling te wekken voor groote daden en groote karakters; hem te doen zien, langs welke groote lijnen zich de ontwikkeling der voornaamste volken beweegt.

Nog altijd vormt de studie der klassieke talen den grondslag van het gymnasiaal onderwijs. Zij verdient dat te blijven, indien zij slechts op de juiste wijze wordt opgevat. De groote ontwikkeling der natuurwetenschap in deze eeuw, misschien ook de wijze waarop de studie der oudheid hier en daar werd opgevat, hebben in verscheidene landen de vraag doen stellen: of de studie der klassieke talen, als opvoedingsmiddel en grondslag

van het onderwijs, niet vervangen moet worden door de studie van mathesis en natuurwetenschap. Mannen als Huxley en Spencer hebben op die vraag bevestigend geantwoord. Niet gering is tegenwoordig het aantal dergenen, die de studie der letteren, als grondslag van het onderwijs, met wantrouwende oogen aanzien.

Spencer waarschuwt tegen het onpraktische van een opvoedingsstelsel, waarin te veel waarde wordt gehecht aan „the fine arts" en „belles-lettres." Van die zaken sprekende, beweert hij: „As they occupy the leisure part of life, so should they occupy the leisure part of education." [1])

Het is mogelijk, dat deze uitspraak gerechtvaardigd wordt door de Engelsche toestanden, dat er in Engeland reden bestaat een dergelijken raad op te volgen; wilde men aan deze woorden algemeene geldigheid toekennen, dan zou men m. i. te ver gaan. Het is waar, dat men aan de schoone kunsten slechts den tijd kan wijden, dien beroeps- of ambtsbezigheden ons laten; maar volgt daaruit, dat de aldus bestede uren minder gewichtig zijn voor onze vorming? Wat is dan het doel der gansche opvoeding? Spencer wil mannen en vrouwen vormen, die als individuën, als hoofden van een gezin, als leden der maatschappij en als staatsburgers zoo hoog mogelijk staan; de weg, waarlangs men dat doel zal bereiken, wordt door hem aangewezen; eerst wanneer onze maatschappij in alles, wat de prak-

---

[1]) Education, by Herbert Spencer, Williams and Norgate, London 1883, p. 35.

beurt factor. Bij maatschappij en kunst kan sprake zijn van actie en reactie, niet bij wortels en bloem eener plant.

Spencer staat niet alleen met zijne meening.

In ons land zullen zeker velen het met hem eens zijn. Ook daarbuiten is eene dergelijke opvatting van het wezen en de beteekenis der letterkunde niet onbekend. Dat blijkt ons, als wij zien, dat die opvatting in Zwitserland en Frankrijk werd bestreden door een paar mannen van naam: wijlen den Italiaanschen hoogleeraar Francesco de Sanctis en zijn Parijschen ambtgenoot Constant Martha. De Sanctis gaf een tijd lang lessen aan de Polytechnische school te Zürich en — zoo vertelt Marc-Monnier [1]) — „hij voerde daar voortdurend strijd tegen dit in Zwitserland zoo algemeen heerschend vooroordeel: dat de letterkunde genoegen verschaft, dat zij een sieraad voor den geest is, dat een weinig letterkunde iemand „kleedt", maar dat zij tot niets anders dient. „Neen, mijne vrienden!" riep de Sanctis, „de letterkunde is geen sieraad, dat gij op uw kleed hechten of van u werpen kunt; zij is een deel van uwe persoonlijkheid, zij is het in u allen aanwezige, innige gevoel voor al wat edel is en schoon, dat u doet terugschrikken voor elke lage daad, dat u het ideaal der volmaaktheid voor oogen stelt — het doel, dat elke onverdorven ziel tracht te naderen."

Dat Zwitsers en Nederlanders de letterkunde slechts

[1]) Revue des Deux Mondes. Avril 1884.

als eene sierplant beschouwen, laat zich verklaren uit de levensomstandigheden en de geschiedenis dezer beide volken; hunne geestesvermogens immers werden steeds in beslag genomen door den strijd om het bestaan; hun blik was en is vooral gevestigd op hetgeen practisch en onmiddellijk nut heeft; de karakters van beide volken zijn eenmaal met den zuurdeesem van het nuttigheidsbeginsel doortrokken.

Vindt men echter eene dergelijke opvatting bij de Franschen, dan dient men andere oorzaken te zoeken. Een dier oorzaken is, meen ik, de nederlaag van het jaar 1870.

„La grande nation" gekrenkt in haren eigenwaan, broeiend over revanche-plannen, „ongedeerd niet en droever, maar wijzer" [1]) zag terecht in, dat haar gebrekkig onderwijs voor een deel de schuld droeg van de rampen, die over haar gekomen waren. Tot dusver had de beoefening der letterkunde eene aanzienlijke plaats in dat onderwijs bekleed — daarin moest verandering komen: voortaan zou men vooral streven naar het mededeelen van positieve kennis. Ook bij deze hervorming ging men te ver. Ik zou dat ten minste opmaken uit hetgeen Constant Martha verhaalt van sommige vaders, die hem vol angst vroegen, of de studie der letterkunde nog wel noodig was bij de opvoeding hunner kinderen. De letterkunde immers — zoo had men hun gezegd — had haren tijd gehad,

---

[1]) Soera Rana.

men moest er zoo weinig mogelijk uren aan besteden en haar hoe eer hoe beter, vervangen door de studie der natuurwetenschap. Wat *leerde* men eigenlijk van die letterkunde? Woorden en phrasen misschien, maar den geest aan nauwkeurigheid en juistheid gewennen — dat kon zij niet. „Indien ik,” zoo spreekt de Fransche hoogleeraar, „de studie der letterkunde moest verdedigen tegenover de zoogenaamde *esprits positifs*, ik zou mij wel wachten te gewagen van hare aantrekkelijkheid, van de zedelijke kracht die in haar woont, van het verheffende dier studie — uit vrees, dat men mij niet begrijpen en mij een door de letterkunde bedorven droomer noemen zou. Ik zou alleen zeggen, dat de studie der letterkunde voortdurend gelegenheid geeft, om jongelieden te gewennen aan nauwkeurigheid.” [1])

Zeker, waar goede leiding aanwezig is, daar kan de studie der letterkunde veel bijdragen tot de vorming van den geest; zij kan dat echter alleen dan, wanneer die studie met lust wordt beoefend. Hierop vestig ik in het bijzonder de aandacht. Ook waar in jongelieden weinig of geen lust tot opnemen aanwezig is, daar kan men er in slagen, hen voor eenigen tijd eene zekere hoeveelheid positieve kennis te doen opnemen; een leeraar vindt in zijn persoonlijken invloed, in het plichtsgevoel der leerlingen, in het dreigend examenspook, machtige bondgenooten tegen gebrek aan ijver of lust. Zijn de Danaïden-vaatjes der 19de eeuw tegen

---

1) Revue des Deux Mondes. Mars 1884.

Juni of Juli slechts tot op zekere hoogte gevuld, dan mogen zij kort daarna weer leeg loopen en de Danaïden zich troosten met de gedachte: dat de wanden der vaatjes toch nog wel eenigen tijd vochtig zullen blijven. Anders is het bij de studie der letterkunde. Ontbreekt daar lust, dan is die studie verloren moeite en de daaraan bestede uren kunnen hoogstens nog dienen als rusturen.

Is het gymnasium eene instelling, waar slechts *kennis*, geene *opvoeding* wordt verstrekt?

Sommigen zijn geneigd, op die vraag een bevestigend antwoord te geven. „Wij behoeven de jongens niet op te voeden," zeggen of denken zij; „dat moeten de ouders doen." Eene verkeerde opvatting, naar het mij voorkomt. Zeker, de plicht der opvoeding rust vooral op de ouders, maar toch ook op de leeraren. In de eerste plaats, omdat deze zich, ter wille van orde en tucht, gedurig *moeten* bemoeien met de opvoeding der leerlingen; in de tweede plaats, omdat hun onderwijs, al blijkt dat bij het eene vak veel duidelijker dan bij het andere, alleen dan goede vruchten kan dragen, indien de leeraar tevens opvoeder is.

Het is waar, dat de vorige Wet op het Hooger Onderwijs veel ruimer gelegenheid gaf tot opvoeden dan de tegenwoordige, waaronder het aantal leeraars aan elk gymnasium zoozeer is toegenomen, dat men wel eens moet denken: „veel honden is der hazen dood."

Gesteld, dat aan een gymnasium een tiental leeraren werkzaam zijn (dikwijls zijn er meer), allen ernstige mannen en geneigd invloed te oefenen op hunne leerlingen. Wat zal dan de dagelijksche gang van zaken zijn? Pas heeft A. het vertrek verlaten, waarin hij een uur, soms en hoogstens twee uur, bezig is geweest, of B. komt binnen om te onderwijzen en op te voeden; een uur later wordt hij vervangen door C.; in de volgende middaguren zetten D., E. en F. het werk van opvoeding en onderwijs voort. Vijf of zes opvoeders op één dag! Zal nu elks invloed zich kunnen doen gelden? Echter zal ik niet beweren, dat het, ook onder de tegenwoordige wet, voor een leeraar ondoenlijk is, invloed te oefenen op zijne leerlingen. Veel hangt hier af van de persoonlijkheid des onderwijzers. Op gymnasia met een matig of klein aantal leerlingen — en de meeste behooren daartoe — kunnen vooral de leeraren in de klassieke talen, de rector in de eerste plaats, nog wel invloed hebben op de ontwikkeling van den geest en het gemoed hunner leerlingen; ook de andere leeraren, vooral zij die met het onderwijs in talen of geschiedenis belast zijn, kunnen eenigen invloed oefenen, indien zij gebruik willen maken van de middelen die hun ten dienste staan. Zij kunnen dat doen door hun gansche persoonlijkheid; door de wijze, waarop zij met hunne jongens omgaan; door gehoorzaamheid en plichtsbesef van hen te eischen; maar ook het onderwijs zelf geeft hun gelegenheid, invloed te oefenen: door afkeer in te boezemen van

wat laag of zouteloos is; door sympathie te wekken voor kracht, hoogheid en adel van geest; door den smaak te verfijnen, den blik hunner leerlingen te verruimen, hun te leeren niet kleingeestig te voelen, vroomheid te waardeeren, onder welken vorm zij zich ook vertoont.

De lichamelijke ontwikkeling zijner leerlingen mag men niet verwaarloozen, wil men zijne taak naar behooren vervullen. Al kan ik over dit deel der opvoeding hier niet uitweiden, ieder, die jongens van 12 tot 18 jaar eenigszins kent, zal mij toegeven, dat ook in dezen genoeg te doen valt.

Wie meent, dat onderwijzen tevens opvoeden moet zijn, zal ongetwijfeld niet zooveel „afdoen" als hij, die zich bepaalt tot het verstrekken van feitenkennis. Maar wie der twee zal het meest *doen?*

Over het algemeen wordt in de tegenwoordige opvoeding de waarde van kennis op zich zelf overschat. [1])

Wie voornamelijk of uitsluitend let op de ontwikkeling van het verstand en die van het karakter verwaarloost, doet half of slecht werk. Op de mannen van karakter komt het ten slotte aan. De waarde van een volk wordt berekend naar zijn rijkdom aan karakters, niet naar het aantal zijner geleerden, al verhindert niets dat er ook onder de geleerden mannen van karakter zijn.

Knap — dat zijn de Nederlanders, meen ik, genoeg! Wie kan ze in zijne omgeving niet bij dozijnen tellen,

---

[1]) Vgl. daaromtrent wat Fouillée zegt t. a. p. p. 40 en p. 47.

al die mannen, die „heel knap moeten zijn"? Maar hoe groot is het aantal „karakters," in den vollen zin des woords, dat ieder kan aanwijzen?

Give us a man!

II.

Doel van het onderwijs in de Moedertaal.

Het onderwijs in het Nederlandsch aan onze gymnasia — immers ook aan andere scholen? — heeft ten doel:

1°. de leerlingen te oefenen in het mondeling en schriftelijk gebruiken der moedertaal;

2°. de bevordering van de algemeene ontwikkeling der leerlingen.

Wie eenigszins op de hoogte is van de wijze, waarop de meerderheid der gegoede Nederlanders hunne taal spreken, lezen en schrijven, zal toegeven, dat hier niet valt te roemen. Over het algemeen spreken wij slordig. De meesten onzer geven zich bij de uiting hunner gedachten gewoonlijk niet de moeite, overal het juiste woord te kiezen; wij zeggen dikwijls meer of minder dan wij bedoelen; laten onze zinnen onvoltooid — ik spreek niet van de gevallen, waarin daarvoor eene reden bestaat — wij zijn bang voor allerlei mooie of krachtige woorden: deze zijn te plat, gene te deftig; wij lijmen de woorden aan elkander; bij het vormen der klanken spannen wij ons liefst niet in; klinkers

verliezen de volheid van hun geluid: *zij klinken* niet meer; scherpe medeklinkers worden zacht en zachte scherp uitgesproken. Zeker, daar zijn wel Nederlanders, wier taal, zuiver, krachtig, welluidend, een lust is voor het oor; maar, voorzoover ik weet, is hun aantal gering.

Is het beter gesteld met het *lezen?*

Laat Legouvé u eerst duidelijk maken, hoe men behoort te lezen, als men het goed wil doen, en luister dan eens met aandacht, als gij een gegoed Nederlander iets hoort voorlezen: een stuk uit den bijbel, een doodsbericht, een nieuwtje uit de courant, de notulen eener vergadering — de notulen vooral! — de beschrijving van een feest, de critiek van een concert of van eene tooneelvoorstelling, een briefkaart of brief, een roman, verzen.... Indien gij niet al te hardhoorig zijt, zal uw oor slechts zelden gestreeld worden. Erkennen moet men, dat de vrouwen gewoonlijk beter lezen en minder slordig spreken dan de mannen. Jammer slechts, dat er niet meer Nederlanders zijn, die de oudvaderlandsche aansporing: „spreek je moêrs taal" ter harte nemen.

En het *schrijven?*

Vele fouten, die in het spreken begaan worden, treft men ook aan in geschreven en gedrukt Nederlandsch. Ook daar vindt men dikwijls woorden en uitdrukkingen van verdacht allooi. Een onzer bekende schilders zond mij onlangs eene lange lijst van klachten over de wijze, waarop vele Nederlanders tegenwoordig hunne moedertaal spreken en schrijven. Met zijne toestemming

laat ik eenige dier klachten hier volgen, en dat te liever, daar deze nu eens niet door een man van het vak worden geuit.

„Ik begrijp niet,” schrijft hij, „dat het iemand veel schelen kan, hoe het Hollandsch gespeld wordt, en nog minder, dat men zich niet meer ongerust maakt over het schandelijk verloopen onzer taal. Ook moest deze omstandigheid onverschilliger maken voor gene. Had ik iets te zeggen, dan zouden alle taal-onderwijzers hun onderwijs dienstbaar moeten maken aan het Nederlandsch .... En allen zouden de opmerkingen in proza en gedicht van Nicolaas Beets over het hedendaagsch taalbederf uit het hoofd moeten kennen. Ik denk hierbij aan het dwaze misbruik van de woorden *idée, praktisch, erg;* aan het belachelijke *verpakken* voor *inpakken* (het zal niet lang meer duren of men zal ook van de *verlading* van een schip spreken); aan het gebruik van *terwijl,* waar men *en* of *ofschoon* bedoelt; aan de gewone fout van te schrijven: *de daad was eene goede,* in plaats van: *de daad was eene goede daad* of: *de daad was goed.*”

Verder wijst mijn taalminnende schilder op het verwaarloozen van het onderscheid tusschen *verscheidene* en *verschillende, kostbaar* en *kostelijk;* op uitdrukkingen van „zoogenaamd beschaafde Nederlanders” als „gevoelig *aan* een beleefdheid,” „verliefd, jaloersch, bang *van* iemand of iets.” „Zelfs Busken Huet verkocht zulk slecht vertaald Fransch.” Elders vraagt hij: „En wat beweegt de menschen toch (ik las het bij van Vloten

het eerst) om in het tweede deel van een volzin verbum en substantivum van plaats te doen ruilen?"

Het Vaderland schrijft: „dit blad wordt aan onze abonné's franco toegezonden, als zij op reis zijn, en *hebben zij* slechts opgave te doen van hun adres."

Al deze opmerkingen gelden nog slechts de *zuiverheid* der taal. Daar zijn echter zoovele andere opmerkingen te maken, als men eens gaat letten op *juistheid, duidelijkheid* en *schoonheid.*

Is het aldus gesteld met de volwassenen, dan zal het met de kinderen wel niet veel beter staan. Goed onderwijs moet trachten dezen toestand zooveel mogelijk te verbeteren. Wil men het kwaad in den wortel aantasten, dan dient men dien wortel bloot te leggen. Wat zijn de oorzaken van dat taalbederf? Het is niet gemakkelijk, dat in een paar woorden te zeggen; maar op sommige dier oorzaken, welke binnen het bereik van het onderwijs liggen, kan men toch wijzen.

Gemis aan smaak moet in de eerste plaats genoemd worden. Ons taalgevoel is niet levendig, ons oor niet gevoelig genoeg voor onwelluidende, onjuiste, leelijke taal; de drang naar schoonheid in ons niet zoo sterk, dat die ons dwingt tot zoeken naar het eenig juiste en ware, als wij bezig zijn onze gedachten te uiten. Wij achten juistheid en schoonheid van gedachtenuiting over het algemeen niet eene zaak van groot gewicht; wie leelijk, onduidelijk of gebrekkig spreekt en schrijft, heeft te onzent zijne aanspraken op den naam van ontwikkeld en beschaafd mensch nog niet verloren. „Aime

maar verstaat", zeggen wij, of: „aimemabegrijpt"; met dat argument kunnen wij in de oogen der meesten ons standpunt verdedigen.

Laten wij ons de Franschen in dezen ten voorbeeld nemen; trachten wij dien meesters van het woord de kunst van spreken en schrijven af te zien! Maar ook, in welken anderen toestand bevindt zich daar te lande het onderwijs in de moedertaal; ten minste op de gymnasia. In een brief aan Prof. Scholten schreef Busken Huet — en, volgens bevoegde beoordeelaars terecht — „Het gymnasiaal onderwijs hier (te Parijs) heeft maar één doel: door middel van Grieksch, en vooral van Latijn, de jongens Fransch te leeren." [1]) Zeker heeft ook dat stelsel — Huet erkent het — zijne gebreken; maar op zulk eene richting van het onderwijs moet men toch letten, als men de toestanden in Frankrijk en die te onzent vergelijkt. Ook in Engeland schijnt eene dergelijke opvatting van het onderwijs in de klassieke talen gangbaar te zijn. In een voortreffelijk stuk van Dr. Ekker over „Voorbereidend Hooger Onderwijs" las ik de volgende opmerking over de wijze, waarop men in Engeland de klassieken bestudeert: „niet al te werktuigelijk echter stelle men zich de behandeling der classici voor. Neen, die auteurs zijn geen hoofddoel; maar eene disciplina mentis, een heilzame tucht des geestes moeten zij vooral daardoor verleenen, dat het overzetten de juistheid van uitdruk-

[1]) Brieven van Cd. Busken Huet, Haarlem, Tjeenk Willink (II, 66).

king in de moedertaal bevordert, zooals Dr. Arnold zeide: „ieder uur Latijn of Grieksch moet bovenal een uur in het Engelsch zijn.” [1])

Geen wonder, dat waar met zooveel liefde over de moedertaal gewaakt wordt, de uitkomsten van het onderwijs in de moedertaal beter zijn dan bij ons. Eene andere oorzaak meen ik te kunnen aanwijzen in onze vrijheidszucht, onzen afkeer van allen dwang.

Wij Nederlanders zijn, gelijk men weet, een vrij volk, dat tachtig jaar lang met vuige Spanjaards gevochten en laatste druppels bloed vergoten heeft. En niet alleen een vrij volk, maar ook een flink volk! Wij laten ons niet dwingen! Bij gebrek aan betere gelegenheden toonen wij onzen afkeer van alle banden tegenwoordig meest in het dagelijksch leven: wij loopen rechts, als men ons in het algemeen belang verzoekt links te houden; wij dringen ons voor andere menschen, als wij gezamenlijk „queue” maken voor een loket; wij rooken waar het, in het belang van het algemeen, verboden is — kortom, wij doen wat ons goeddunkt. Dat deze nationale eigenschap zich ook in het gebruik der moedertaal vertoont, is dus geen wonder. Een gewoon Nederlander spreekt en schrijft als Jan Alleman, en deze Jan doet het niet mooi. Een Nederlander, die „what you call”: „een flinke vent”

[1]) Voorbereidend Hooger Onderwijs, door Dr. A. H. A. Ekker, (Zwolle, Erven Tijl, 1874) p. 33. Dit stuk, dat eerst in *de Gids* verscheen, heeft nog al zijne kracht behouden. Mochten velen het ook nu lezen; de aanstaande leeraren vooral.

is, als Jan Rap; een „pootige kerel" als Jantje Goddome.

Een derde oorzaak is zeker de vlucht, die het onderwijs in drie vreemde talen in de laatste helft dezer eeuw genomen heeft. Het kan niet anders of de kennis van en de vaardigheid in het gebruiken der moedertaal moeten lijden onder de tegenwoordige regeling van het onderwijs. Wie beseft, hoeveel moeite het kost ééne taal eenigszins grondig te leeren kennen, kan begrijpen, wat er in de meeste gevallen van de moedertaal terecht moet komen, indien jongens Grieksch, Latijn, Fransch, Engelsch, Duitsch, en dan, zoowaar ook nog Nederlandsch! moeten leeren, gelijk dat in klasse III—VI van onze gymnasia geëischt wordt. Ik voeg er bij, dat de gymnasiasten in Duitschland, Frankrijk, Engeland, Italië, Zweden, Oostenrijk, behalve de klassieke talen, slechts twee moderne talen, één of geen, behoeven te leeren.

Ook wat het tegengaan van taalbederf betreft, moet er voeling zijn en samenwerking, niet alleen tusschen de leeraren onderling, maar ook tusschen leeraren en ouders, of liever de gansche omgeving der leerlingen. Wat baat het of de leeraar in het Nederlandsch telkens en telkens bij zijne leerlingen aandringt op juistheid van uitspraak en uitdrukking der gedachte, indien hij in dat streven niet gesteund wordt door zijne collega's; indien ook deze den leerling niet voorgaan in juistheid van uitdrukking? Wat baat het, of een jongen gedurende een paar uren in de week zich inspant zuiver Nederlandsch te spreken en te schrijven, indien hij tehuis leelijke, onzuivere of

onwelluidende taal hoort. Wie les geeft onder zulke omstandigheden, „sait coren buten dunen”, gelijk onze voorouders plachten te zeggen.

Eigenlijk zou alle onderwijs min of meer onderwijs in de moedertaal behooren te zijn; elk leeraar zou, waar de gelegenheid zich aanbood, op het gebruik der moedertaal bij zijne leerlingen moeten letten. Moet een leerling alle heil verwachten van het tweetal uren (in de laagste klasse 3, in de hoogste 1) 's weeks, aan dit deel van het onderwijs besteed, dan zullen de uitkomsten van dat onderwijs in veel gevallen poover zijn. Want wat zal men dan vaak zien gebeuren? Dat de leerlingen, die nog dragelijk werk leveren, wanneer het eene taak geldt, opgelegd door den leeraar in het Nederlandsch, de grofste fouten begaan in het overige schriftelijk werk; „eene vertaling uit het Grieksch of Latijn, eene schriftelijke beantwoording van vragen over geschiedenis, aardrijkskunde, wiskunde, plant- en dierkunde — dat alles heeft geene betrekking op het Nederlandsch”, meenen zij. Ik geloof, dat de meeste leerlingen onbewust zoo handelen. Naar het schijnt, heeft het stelsel van vakleeraren, de verdeeling van het onderwijs in een groot aantal vakken, voor vele leerlingen de eenheid van het onderwijs verbroken. Het besef der gescheidenheid van de vakken schijnt voor hen dieper te zijn geworden, sedert elk vak door een afzonderlijk leeraar wordt onderwezen. De splitsing van het onderwijs in vele deelen schijnt zich in de hersens der leerlingen gereproduceerd en daar een aantal hokjes

te hebben gevormd, waarin wordt geborgen wat daarin hoort. Meer dan eens is mij door eigen ervaring of door mededeeling van anderen gebleken, dat er grond bestaat voor het hier geuite vermoeden: deden wij eene eenvoudige vraag betreffende eenig deel van het onderwijs dat niet door ons onderwezen werd, dan bleef de leerling niet zelden het antwoord schuldig; ofschoon hij den leeraar, die dat vak doceerde, volgens diens verzekering, stellig een goed antwoord zou hebben gegeven, indien deze dezelfde vraag had gesteld. Klopt gij aan andermans deur, dan is het niet zelden doovemans deur.

Hoe nadeelig het is voor de practische kennis der moedertaal, indien een leerling zoo gewend raakt aan het slordig uitdrukken zijner gedachten, zal wel ieder duidelijk zijn. Wie de moedertaal aan een gymnasium onderwijst, moet dus op zijne collega's als bondgenooten kunnen rekenen, zal hij iets goeds tot stand brengen. Ik erken dankbaar de medewerking van sommigen, die het met mij eens zijn, en geloof gaarne, dat ook anderen met deze meening zullen instemmen. Dat echter het besef van mede-verantwoordelijkheid in dezen algemeen is, mag, naar ik meen, betwijfeld worden. Zeker kan het zijn nut hebben, de hier gegeven beschouwing in overweging te nemen.

Ook van het onderwijs in de moedertaal moet gelden, wat ik boven schreef: niet op *weten* komt het aan, maar op *lust tot weten*.

[illegible]

reeds eischen, wat hij eerst later zal kunnen geven?

Maar de belangstelling in zijne moedertaal, de eerbied, de liefde voor die taal, *die* moeten er zijn! Hebt gij door uw onderwijs die gevoelens gewekt of versterkt, dan moogt gij meenen een deel uwer taak te hebben vervuld, ook al kunt gij dan niet met schitterend succes uwe papegaaien vertoonen op de planken van het armzalig examen-tooneel.

Wat kan het onderwijs in de moedertaal doen voor de vorming van het karakter der leerlingen?

Voor een deel heb ik dat reeds in een vorig hoofdstuk uiteengezet. Wat daar gezegd is over de algemeene strekking van het gymnasiaal onderwijs, geldt niet het minst voor het onderwijs in het Nederlandsch. Overigens heeft een leeraar gelegenheid, in dit opzicht invloed te oefenen door de keuze der stukken, die hij met zijne leerlingen leest; door de wijs, waarop hij die stukken behandelt; door de onderwerpen, waarover hij in hoogere klassen opstellen laat maken en de wijze, waarop hij critiek oefent.

Mag men ook vaderlandsliefde als een karaktertrek beschouwen? Moet het onderwijs in de moedertaal vaderlandsliefde kweeken en versterken of tegengaan, waar de gelegenheid daartoe zich voordoet?

Of heeft het onderwijs in de moedertaal niets uitstaande met vaderlandsliefde?

Over het verschil tusschen vaderlandsliefde en andere menschelijke neigingen kunnen wij hier niet uitweiden;

evenmin over de vraag: of kosmopolitisme hooger staat dan nationaliteitsgevoel; maar dit is toch zeker, dat bij vele jeugdige Nederlanders gehechtheid aan hun land en hun volk bestaat; dat daartegenover bij deze zelfde en bij andere zich de neiging vertoont tot bewondering van al wat uitheemsch is. Met dezen toestand moet dus rekening houden, wie zijn taak als leeraar der moedertaal eenigszins ruim wil opvatten. Wij willen geen bekrompen chauvinisme, maar evenmin domme bewondering van al wat maar uit den vreemde komt.

Welk dier twee gevaren dreigt ons het meest?

In een voortreffelijk boek over het onderwijs in het Duitsch zegt de schrijver, Rudolf Lehmann: „Das nationale und patriotische Gefühl der heranwachsenden Jugend zu wecken und lebendig zu erhalten, wirken heute schon soviel andere Momente in Schule und Leben zusammen, dass es zu diesem Zwecke einer gesteigerten Beschäftigung mit der Literatur unserer Muttersprache kaum bedarf."

Zoo gerust en vertrouwend kunnen wij niet spreken. Moeten jeugdige Nederlanders bang zijn op een der twee bovengenoemde klippen te stranden, dan is het zeker niet die van het chauvinisme.

De kleinere jongens zijn daartoe wel geneigd, maar plegen op lateren leeftijd over te slaan naar den anderen kant. Waarom zou een onderwijzer, die zich gehecht voelt aan zijn volk; die trachten wil, zooveel in hem is, bij te dragen tot den vooruitgang van dat volk,

zijnen leerlingen niet de goede eigenschappen hunner landslieden wijzen, al verzwijgt hij de kwade niet? Ouder geworden, zal de knaap, binnen en buiten de grenzen van zijn land, genoeg scheeve, domme of onware voorstellingen van zijn volk hooren. Geef hem dan bijtijds de noodige kennis om zulke voorstellingen te kunnen weerleggen; wek of kweek in hem eene liefde voor zijn volk, sterk genoeg om aan zulke schokken weerstand te kunnen bieden. Want in dat land, onder dat volk, zal hij naar alle waarschijnlijkheid moeten leven en werken; dáár liggen ook „de sterke wortels zijner kracht." Dat volk moet hij zoo goed mogelijk leeren kennen, met dat volk innig samenvoelen, zal hij later, met zijne gaven, naar zijne krachten, invloed oefenen op den gang van zaken.

Groote mannen behooren eerst aan de menschheid, dan aan hun volk; de middelmatigen en kleinen — en dat zijn toch verreweg de meesten — in de eerste plaats aan het volk, waaronder zij zijn opgegroeid. Vooral voor hen gelden de woorden uit Schiller's *Wilhelm Tell:*

Ans Vaterland, ans theure, schliess dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen.
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft;

De leeraar, die uit zucht tot crânerie of uit eenzijdig streven naar waarheid, in zijne leerlingen de neiging tot vaderlandsliefde onderdrukt of verstikt, doet gevaarlijk werk. Een knaap is niet rijp voor de volle waarheid in alle dingen; zijne oogen zijn niet sterk genoeg

den glans der naakte waarheid te verdragen; vertoont gij haar te vroeg aan zijne blikken, dan verliest zijn geest het evenwicht.

Een der gebruikelijke epitheta, waarmede het onderwijs in de moedertaal te onzent gekenschetst wordt, is: *vervelend.*

Het spreekt van zelf, dat eenig vak van onderwijs of iemands onderricht nog niet veroordeeld is, doordat enkele leerlingen het voor „vervelend" verklaren. Er zijn knapen en meisjes, afkeerig van alle geestelijke inspanning, van al wat onderwijs heet. Ik zal de laatste zijn, het een jongen kwalijk te nemen, indien hij niet houdt van school-onderwijs; indien hij verlangt, hoe eer hoe liever, de krachten van zijn geest en zijn lichaam te wijden aan eenige practische bezigheid; of — al zijn dat uitzonderingen — indien hij er naar verlangt zich zelf te vormen. Dezulken moet een leeraar zeker trachten te winnen, maar hij behoeft ze niet als stemgerechtigd te erkennen, waar sprake is van zijn onderricht. Daar zijn echter anderen, die wèl lust hebben in leeren. Indien ook deze het onderwijs in de moedertaal vervelend vinden, wat dan? Dan ligt het aan de wijze, waarop de leeraar zijne taak opvat. Het onderwijs in de moedertaal *behoeft* niet vervelend te zijn, *mag* niet vervelend zijn, voorzoover de leeraar daaraan iets kan doen.

Men versta deze uitspraak niet verkeerd.

Ik beweer niet, dat men een uur onderwijs in de moedertaal zou moeten beschouwen als een uurtje van verpoozing, waarin en waarvoor de leerling zich niet zou mogen inspannen. Integendeel, alle geestelijk genoegen, dat een leerling op school smaakt, moet zooveel mogelijk verkregen worden door eigen inspanning. Maar wil hij zich inspannen, toont hij lust tot weten — niet alleen door stilzitten en zoet zijn, maar ook door echte belangstelling — dan moogt gij hem niet vervelen. Geeft hij zich aan u, dan moet gij hem geven wat gij te geven hebt; wie berekend is voor zijne taak, moet wel *zóóveel* kunnen geven, dat een leerling zich niet behoeft te vervelen.

III.

Lezen.

Wat een twintigtal Hollandsche jongens van elf tot twaalf jaar u te hooren geven, indien gij hen voor het eerst een eenvoudig stukje proza laat lezen, is zelden veel fraais.

Het is hakkelen, zich vergissen, eentonig dreunen of afratelen, verwaarloozen van rustteekens; het is het afgrijselijk plat-Amsterdamsch, het Rotterdamsche, Dordtsche of Zaansche „haaltje"; het zijn gebrekkig uitgesproken letters en woorden; het is ononachtzaamheid of slordigheid in allerlei vorm, ondanks de hulp

van een kleinen wijsvinger die angstig de regels schijnt vast te houden. De een leest als een omroeper, de ander prevelt binnensmonds als een Engelschman; nog een ander heeft geen gehoor: ge kunt hem ondanks al uwe moeite het verschil in hoogte tusschen een paar tonen niet kenbaar maken; slechts weinigen lezen dragelijk; goed leest er slechts een enkele of geen.

Daar staat gij nu! Hoe zult gij in dat eene uurtje 's weeks — meer tijd kunt gij bezwaarlijk voor het lezen afzonderen — daarin verandering brengen?

In sommige gevallen zal dat onmogelijk blijken; zult gij zes jaren lang — zes lange jaren! — een hopeloozen strijd voeren tegen al die leeszonden; zal de leerling uwe ooren voortdurend blijven tergen door de jammerlijke geluiden, die hij lezend voortbrengt; zult gij de zijne kwellen door uwe boetpredikaties, indien gij die ten minste nog houdt; en dan — dan zult gij hem na een schitterend eind-examen uit het oog verliezen. Zijn examen zal tòch schitterend kunnen zijn; want van jongens die zoo'n moeilijk examen doen, kan men niet eischen, dat zij ook nog dragelijk zouden lezen. Die strijd zal zoo hopeloos zijn, omdat gij in de meeste gevallen te doen zult hebben met „oud zeer"; het kwaad, dat gij tracht te verhelpen is te vast geworteld: de knaap heeft zijn leelijken tongval, zijn gebrekkigen leestrant al zoo lang, dat het niet meer in uwe macht is, hem, bij klassikaal onderwijs, in één uur 's weeks, daarvan te bevrijden.

Zóó droevig ziet het er echter niet altijd uit.

Daar zijn er gelukkig ook, wien gij toch eenig begrip kunt geven van goed lezen; anderen, die gij na een paar jaar toch eenige vordering ziet maken ; sommigen, die ten minste dragelijk lezen; enkelen, die goed zouden kunnen lezen, als zij durfden; een paar, die de kunst meester kunnen worden, indien zij zich blijven oefenen. Maar dat zijn nu nog luchtkasteelen! Gij zijt nog altijd bezig met uwe eerste leesles. Wat moet gij doen? Waarmede beginnen? Volgens mijne ervaring hiermede: uwe leerlingen overtuigen van de waarheid, dat lezen eene *kunst* is, die *geleerd* moet worden en waarvan de meesten hunner het a. b. c. nog niet kennen. Hebt gij uwe leerlingen voor de eerste maal elk een klein stukje laten lezen en de voornaamste misslagen en gebreken opgemerkt of opgeteekend, ga dan eens met hen praten. Vertel hun eens, waarin die misslagen en gebreken bestaan; lees daarna zelf het gansche stuk eens zóó voor, dat het hen „pakt." Maak hun duidelijk, hoeveel oefening, hoeveel „kunnen" er noodig is, om deze kunst goed te leeren verstaan; wek hen op, meesters in de kunst te worden.

Eene dergelijke voorafgaande beschouwing over het lezen is voor Nederlandsche jongens zoo noodig, omdat de meesten hunner geneigd zijn, het leesuur als een uurtje van verpoozing te beschouwen; daarom lezen zij dan ook het liefst een stukje proza van komischen of boertigen inhoud; daarom trekken zij niet zelden een zuur gezicht, als gij verzen met hen gaat lezen; tenzij die verzen bestaan in een „lollig" stukje

van Van Zeggelen of een anderen potsenmaker. Die neiging bij uwe jongens, die gansche beschouwing van het lezen, moet gij te keer gaan. Zij mogen het leesuur wel beschouwen als een uur van verpoozing, mits zij zich, ieder op zijne beurt, eenige inspanning willen getroosten; lezen zij verkeerd, dan moeten zij opnieuw lezen en opnieuw en weer opnieuw, totdat zij het goed doen. Dat zal velen hunner in den aanvang niet smaken, maar later zullen zij uwe goede bedoeling begrijpen.

Hebben de leerlingen genoeg tijd, dan zou het niet kwaad zijn, hen een stuk, dat zij op school met u zullen behandelen, vooraf thuis te laten lezen. Dat zou hun duidelijker maken, dat het lezen eene kunst is die geleerd moet worden; tevens zouden zij dan op school misschien minder slecht lezen. Bestaan er bezwaren tegen dat thuis lezen, dan moet een leeraar, ten minste in de drie laagste klassen, een leerling steeds eerst een aangewezen deel van een stuk zacht, voor zich zelf, laten lezen. Men mag niet eischen, dat een jongen een stukje proza dat hij nooit gezien heeft, goed lezen zal; ook muziek van het blad spelen leert men eerst langzamerhand.

Er bestaat, voorzoover mijne ervaring reikt, volstrekt geen reden den aanleg voor lezen der Nederlandsche jongens te betwijfelen. Hebben zij het over het algemeen niet ver in die kunst gebracht, dan ligt dat m. i. meer aan de methode en aan de te geringe zorg, dan aan hun natuurlijk vermogen in dezen.

Fransche jongens mogen in dit opzicht, gelijk in alles wat de literaire kunst betreft, hooger staan, maar is het zooveel beter gesteld met den aanleg van Duitsche en Engelsche jongens? In allen gevalle kan hier door oefening vrij wat verkregen worden.

Wie zijnen jongens de leeskunst wil leeren, moet weten waarheen hij koers zet bij zijn onderwijs; het doel dezer leesoefeningen moet hem helder voor den geest staan. De punten, waarop men m. i. het oog gericht moet houden, zijn 1°. de techniek van het lezen, 2°. de inhoud van het gelezene. Deze twee staan tot elkander als uiterlijk en innerlijk, als vorm en inhoud; dat ik eene scheiding maak tusschen twee in de werkelijkheid innig samenhangende dingen, geschiedt slechts om het overzicht van dit hoofdstuk gemakkelijk te maken.

Bij de techniek komt het in de eerste plaats aan op de *uitspraak*. Heeft een leerling eene gebrekkige spraak of is hij vastgegroeid in een of ander dialect, dan staat gij in eene tamelijk groote klasse, met één uur leesles, vrij wel machteloos. Van een gebrek in de uitspraak kan de knaap slechts op eene afzonderlijke inrichting genezen worden. Zich te leeren bedienen van de algemeen gebruikelijke beschaafde taal, zou den leerling, wiens dialect ver daarvan afwijkt, veel meer tijd kosten dan hij beschikbaar heeft.

Moet men alle dialect dan zoo hardnekkig vervolgen en willen dooden? Dr. J. W. Muller, die ons zulk een degelijk stuk over de verhouding van spreektaal en schrijftaal heeft geschonken, komt daartegen op. Hij zegt: „Hebben wij Hollanders het recht een Fries uit te lachen, gelijk nog vaak geschiedt, om zijn *f* en *s*, waar wij *v* en *z* zeggen; om zijne voor ons ongewone uitspraak der *g*? Klinkt het zoo leelijk, wanneer een geboren Friezin ook in Holland van den *tuun* en het *huus* blijft spreken? Waarom zou een Zwollenaar niet de slot-*n* en het verschil tusschen *ou* en *au*, een Brabander dat tusschen de zacht- en scherpheldere *e* en *o* laten hooren? Welk kwaad steekt er in deze verscheidenheid? — — — — laat ieder vogeltje zingen zooals het gebekt is!" [1])

Tot op zekere hoogte kan ik met den dialectenvriend instemmen: zoolang de vogeltjes blijven *zingen*, is het mij wel; maar als zij gaan *lezen*, zou ik protest aanteekenen. Drie vierde of meer van onze voorname schrijvers hebben zich nu eenmaal bediend van de beschaafde algemeen gebruikelijke taal, zooals ze in Holland en elders gesproken wordt. Moet men dan Multatuli en Vosmaer, Potgieter, Alberdingk Thijm, Beets en zooveel anderen laten lezen in het plat-Amsterdamsch, in den Frieschen, Groningschen, Zeeuwschen tongval? *In de school* mag men het dialect niet op ééne lijn stellen met de algemeen gebruikelijke taal.

[1]) Taal en Letteren, 1891, p. 227—228.

De fout der meeste Nederlandsche jongens is, dat zij zich, bij het lezen als bij het spreken, niet genoeg inspannen; zij zijn te slaplippig: hunne klinkers klinken niet; zij geven de medeklinkers niet wat hun toekomt of verwisselen ze met elkander. Zuiver, beurtelings zacht en krachtig, vloeiend gesproken, is het Nederlandsch ongetwijfeld eene welluidende taal; de meeste jongens beseffen dat niet; gij moet het hen doen hooren in stukken proza of poëzie, waar het „helder opklinkt" of zachtkens ruischt of majestueus voortrolt of dondert met forsche slagen. Vooral in de lagere klassen moet gij hier uwe kans waarnemen: daar is het spraakorgaan der leerlingen nog buigzaam; daar worden zij nog niet zoozeer als later door valsche schaamte weerhouden u na te spreken.

Eene tweede zaak, waarop bij het lezen gelet moet worden, is de *ademhaling*.

Vele leerlingen maken geen gebruik van de gelegenheid tot ademhalen aan het eind van een zin of zindeel; daardoor zien zij zich gedwongen midden in een zin adem te scheppen, soms midden in een woord. Zij moeten zich dus van den aanvang af gewennen hierop te letten. De leesteekens alleen zijn volstrekt niet voldoende om een jongen duidelijk te maken, waar hij moet rusten; eigen inzicht moet hem langzamerhand doen beseffen, welke deelen van een zin bijeen behooren en derhalve ook in één adem gelezen moeten worden.

Hier, als overal, is nog iets noodig om goed te

lezen: het *vooruitzien*, om het maar zoo te noemen. Wie, aan het eind van een zin, van een regel, van een couplet gekomen, niet van te voren met een snellen blik gezien heeft wat er onmiddellijk volgt, zal dikwijls een misslag begaan. Een eenigszins geoefend lezer is altijd op zijne hoede: hij leest er niet op los, doch steeds met een oog op den uitkijk; hem zal eene onverwachte wending niet zoo licht verrassen als een ongeoefende. Het vermogen van met een enkelen blik een of meer regels te omvatten, wordt natuurlijk slechts door oefening verkregen. Macaulay, een onverzadelijk lezer, lezer van alle bedrukt en beschreven papier dat hem in handen kwam, kon een tiental regels met één blik overzien en omvatten. Indien uwe jongens het tot twee of drie brengen, moogt gij tevreden zijn.

Zij zullen het echter nimmer leeren, indien zij zich niet gewennen *langzaam* te lezen. Dat snel lezen is een kruis voor een leeraar! Hoe dikwijls, met hoeveel intonatie's — vriendelijk waarschuwend, vermanend, ongeduldig, knorrig, gemelijk, boos, woedend — heeft hij niet gezegd, geroepen: langzaam! langzaam! langzaam! Alles te vergeefs! De tongen der jeugdige lezers hollen over de bladzijde als jonge veulens door het veld; het is bijna ondoenlijk ze tot staan te brengen. Ook hier is tucht een onmisbaar middel tot verbetering van den toestand.

Onderwijs in muziek of zang zou, behalve om andere redenen, ook met betrekking tot het lezen, zoo noodig zijn op elke school. Nu kan menige jongen, wiens oor van nature ongevoelig is, er niet in

slagen het verschil in hoogte of aard der tonen te hooren. Hij zet te hoog in; gij waarschuwt: „een toon lager!” Hij vangt op nieuw aan met dezelfde toonhoogte. Gij tracht hem duidelijk te maken, dat hij, *zóó* hoog inzettend, geen hooger toon zal kunnen uitbrengen op plaatsen in het stuk waar dat vereischt wordt; gij doet hem nog eens den zin hooren in den toon, dien hij aanslaat en daarna in den toon, dien gij verlangt — het baat niet! Een ander leest den titel van een prozastuk of een gedicht. De titel luidt b.v.: *Het Kameleon.* De jongen leest het op een toon, alsof hij wilde zeggen: „nu ja, dat spreekt van zelf” of: „wat woû je nog meer weten?” Gij tracht hem zijne fout duidelijk te maken en zegt hem den titel voor; hij herhaalt de woorden op zijn toon; gij zegt het nog eens; hij hoort geen verschil. In beide gevallen staat gij machteloos.

Geen gewichtiger deel der techniek van het lezen dan *de klemtoon.* Legouvé heeft dat in zijne twee bekende werkjes duidelijk en fraai uiteengezet. Het leggen van den klemtoon is een der beste middelen om iemands bekwaamheid in het lezen te schatten. Een geoefend lezer voelt, hoeveel toon elk der deelen van een zin moet hebben; hoe hij de bedoeling van den schrijver door het gesproken woord moet vertolken, gelijk de musicus het werk van den componist. Dat het gevoel voor den klemtoon in Nederlandsche jongens wel aanwezig is, en slechts opgewekt behoeft te worden, bleek mij telkens en telkens. Vraagt men een jongen, nadat

hij in een zin niet den vereischten klemtoon gelegd heeft: „op welk woord moet de meeste nadruk gelegd worden?" dan is het antwoord gewoonlijk juist. Dikwijls heeft het mij getroffen, hoe fijn het gevoel der jongens in dezen is. Langzamerhand moeten zij allen dien zekeren *flair* verkrijgen voor het gewichtige woord in een zin; dat woord moet uit den zin getild worden, zich boven den zin verheffen, maar verheffen als eene golf, door lagere golven gedragen.

Ook al gevoelt een jongen wel, waar hij den meesten nadruk leggen moet, dan zal hij het vaak toch niet doen. Dit geval staat niet op zich zelf: de geest, de stemming van een stukje proza of van verzen worden door de jongens dikwijls wel gevoeld en begrepen, zonder dat men daarvan iets bemerkt uit hunne wijze van lezen.

In het stuk, dat gij met uwe jongens leest, komt eene of andere vraag voor. De leerling leest die vraag, niet op vragenden toon, maar als eene bevestiging of de vermelding van een feit. „Staat daar geen leesteeken?" zegt gij — „Ja, een vraagteeken." — „Vraag dan ook!" herneemt gij. De jongen leest weer, op denzelfden toon. Zoo gaat het ook met een uitroep; zoo ook, wanneer in den tekst eene aanwijzing voorkomt, waaruit blijkt, dat een woord of een zin moet gelezen worden op onderdrukten toon, pruttelend, wrevelig, boos, zuchtend, klagend, smeekend, vleiend. De leerling bekommert zich om al deze aanwijzingen weinig of niet. Hij leest maar stevig door, alsof hij het verslag van eene koffieveiling of een do-

minéesbrietje oplas. Voelt hij dan niets van hetgeen hij leest? O, ja wel. Waarom drukt hij dan niet uit, wat hij voelt? Ja, daar wringt hem juist de schoen. Nederlandsche jongens hebben een eigenschap, die het een leeraar dikwijls onmogelijk maakt zijne leerlingen verder te brengen in de leeskunst: zij *durven* niet goed lezen; zekere valsche schaamte belet hen te doen hooren wat zij gevoelen; zij zijn bang uitgelachen te worden door hunne kameraden, indien zij iets van hun gevoel doen blijken. Er is niets verwonderlijks in deze eigenschap bij Nederlandsche jongens; ook bij volwassen Nederlanders wordt zij, gelijk Van Eeden zoo juist heeft opgemerkt, maar al te veelvuldig aangetroffen. Misschien kan de school hier iets ten goede werken.. In allen gevalle is het de plicht van hem, die jongens goed wil leeren lezen, reeds in de laagste klasse, en daar vooral, op het verkeerde van die eigenschap te wijzen. Een jongen, die lacht, wanneer een ander tracht goed te lezen en eenig gevoel doet blijken, moet een geduchten uitbrander hebben; „op zijn kop krijgen," gelijk de jeugdige boosdoener zelf dat later teekenachtig zal zeggen. Gij hebt dan tevens gelegenheid, hem en anderen duidelijk te maken, dat zij hunne vroolijkheid op beter oogenblikken kunnen lucht geven: dat zij moesten lachen, wanneer een hunner zoo miserabel hakkelt of opdreunt en een stuk verhaspelt en verknoeit; niet, wanneer iemand tracht een stuk werkelijk te *lezen*.

Die valsche schaamte, dat gebrek aan artistieken

moed, komt natuurlijk nog meer uit bij het lezen van verzen dan bij proza. Bij het lezen van verzen doen zich bovendien weer andere moeilijkheden op. Het is uiterst moeilijk, een jongen zóóver te brengen, dat hij verzen werkelijk leest als verzen; dat hij niet alleen het metrum, maar ook het rhythme, ook de muziek, van het vers doet hooren. Toch is juist dat noodig, willen wij onze leerlingen zóó ontwikkelen, dat zij later de kern kunnen worden van een literair publiek. Sommige jongens hebben volstrekt geen oor voor muziek: zij leeren nimmer een vers lezen. Anderen vervallen dadelijk in den dreun; heeft zoo iemand een tiental verzen gelezen, dan ziet gij weldra een paar vingers, voeten of hoofden van kameraden op de maat van den dreun op en neer of heen en weer gaan. Weer anderen lezen verzen als ware het proza. Erkend dient te worden, dat de kunst van verzen zeggen en lezen uiterst moeilijk is. Het vereischt heel wat oefening, een jongen te leeren Staring's berijmde novellen niet te lezen als waren zij in proza geschreven; hem te toonen, hoe men in zijne voordracht den inhoud recht doet wedervaren en toch geen oogenblik vergeet, dat men verzen leest.

Sommige verzen moeten *gezegd*, andere meer *gezongen* worden. Op deze en dergelijke zaken moet men de aandacht zijner leerlingen vestigen en in veel gevallen reeds tevreden zijn, indien zij toonen u te begrijpen. Ook hier mag en moet men iets van de toekomst verwachten: het zaad, door u gezaaid, zal later misschien vrucht voortbrengen. En dan, het is ons doel

niet, onze leerlingen te vormen tot meesters in de kunst van voordragen; indien wij er in slagen hunnen smaak in dezen te ontwikkelen, indien wij hen in staat stellen later een goede voordracht te waardeeren — dan kunnen wij tevreden zijn.

Goed lezen eischt natuurlijk: goed verstaan hetgeen men leest. Op welke wijze moet men daartoe geraken?

Onder de Duitsche paedagogen schijnen in dit deel van het onderwijs vooral twee methodes te heerschen: de eene wordt de *synthetische*, de andere de *analytische* genoemd. [1]) Sommige paedagogen, von Raumer b. v., hechten veel gewicht aan het voorlezen van gedichten door den leeraar; de leerlingen, zegt von Raumer, zullen dan naar huis gaan, vol van de indrukken door het gedicht op hen gemaakt; is hun hier en daar iets onduidelijk gebleven, dat is geen bezwaar, opwegend tegen de voordeelen dezer methode.

De voorstanders der analytische methode willen vóór alles analyse van het gedicht mèt en dóór de leerlingen zelven; al moet de scholier zich dan inspannen, genot en inspanning sluiten elkander niet uit; ook is slechts langs dezen weg geestelijk verkeer tusschen leerlingen en meester mogelijk.

Mij dunkt, dat men, door dit alternatief te stellen, de vraag naar de beste lees-methode te benepen opvat.

[1]) Vgl. Der Deutsche Unterricht, von R. Lehmann, p. 35.

In beide zienswijzen is veel waars en goeds. Indien men een mooi prozastuk, een schoon gedicht vooral, eerst van stukje tot beetje behandelt, de lezing voortdurend afbreekt door vragen en opmerkingen, dan zal de leerling geen indruk van het geheel kunnen krijgen. Aan den anderen kant kan menig stuk onmogelijk door de leerlingen goed gevoeld en begrepen worden, indien het niet vooraf door den leeraar in de klasse is behandeld. Bij sommige stukken zal men kunnen volstaan met eene behandeling, gelijk von Raumer die wenscht: bij andere niet. Maar waarom zou men *beide* methodes niet volgen? Waarom een stuk, waarbij veel valt op te merken of uit te leggen, niet eerst met zijn leerlingen bespreken en het daarna, als alles hun duidelijk geworden is, nog eens in zijn geheel laten hooren?

Overigens geloof ik, dat een leeraar bij de behandeling van een stuk op zijne hoede moet zijn tegen te uitvoerige analyse; men moet een stuk niet zoo beduimelen, dat het zijne frischheid verliest. Sommigen beschouwen het lezen als eene gelegenheid tot het bespreken van allerlei taalkundige wetenswaardigheden; „uit stapjes op taalkundig gebied" noemt men deze wijze van behandeling, zeker om haar aanlokkelijk te maken voor de jongens. Ik vrees echter, dat de meesten dezer van „beroerde uitstapjes" zullen spreken. Daar zijn er, die deze methode bewonderen. „Je zoudt niet gelooven, wat die man uit ééne bladzijde weet te halen," werd mij eens van een leeraar gezegd. Ik ben weinig geneigd, zulk uitrafelen van een stuk te bewon-

deren. Dàn nog liever: een stuk goed voorlezen, al blijft den leerling vrij wat duister. Laat, bij het lezen, het lezen zelf hoofdzaak blijven!

Wat moet men lezen?

De Wet laat — gelukkig — den onderwijzer aan een Nederlandsch gymnasium hierin groote vrijheid; wij hebben uit eenige staaltjes gezien, hoe gemelde onderwijzer zwelgt in die vrijheid; men zou kunnen beweren, dat hij er zich een lichten roes aan drinkt. Hoe genotvol dit roesje ook moge zijn, het is misschien niet kwaad, onze Germaansche voorouders na te volgen, door volkomen nuchter te overwegen wat wij in een roes hadden besloten. Misschien is het de moeite waard, eens van gedachten te wisselen over de wijze, waarop ieder gebruik maakt van zijne vrijheid.

Zoo komt het mij voor, dat het wenschelijk is, in de drie laagste klassen van een gymnasium eene bloemlezing van proza en poëzie te gebruiken; gedurende een jaar slechts een of twee groote stukken van één schrijver te lezen, schijnt mij verkeerd. Zelfs mag het de vraag heeten, of het verstandig is, b. v. in de 3de klasse *slechts* de Camera Obscura, *slechts* de Genestet, *slechts* Staring te lezen.

Leest men gedurende een gansch schooljaar slechts één schrijver, dan kunnen de leerlingen dien natuurlijk beter leeren kennen dan de vele schrijvers, met wie zij door een of twee stukken kennis maken;

maar het zich verdiepen in één schrijver ligt m. i. niet binnen den kring van het gymnasium, noch bij het onderwijs in de klassieke noch bij dat in de moderne talen. Daarvoor zijn verreweg de meeste leerlingen niet rijp. Wat men *de Moedertaal* noemt, is een groot samenstel van talen, indien men onder *taal* het *taaltje* verstaat, dat ieder in onderscheiding van anderen spreekt en schrijft. Ieder schrijver, indien hij waarlijk schrijver is, heeft allerlei eigenaardige woorden en wendingen, die hem onderscheiden van andere auteurs. Wil men een leerling zijne moedertaal dus goed leeren kennen, dan is het wenschelijk het onderwijs zóó in te richten, dat hij ook kennis maakt met die taal, zooals zij door een aantal der beste schrijvers geschreven is en wordt.

Het spreekt vanzelf, dat men ook hier van het gemakkelijke tot het minder gemakkelijke moet opklimmen; de stukken, opgenomen in eene bloemlezing voor de laagste klasse, moeten binnen de bevatting van elf- of twaalfjarige knapen liggen; met de voortgaande ontwikkeling der leerlingen in de twee volgende jaren moet men rekening houden bij de keuze van een bloemlezing voor de 2de en 3de klasse. Om dezelfde reden zal men beter doen steeds met proza te beginnen en dan eerst poëzie te lezen met zijne leerlingen. Waarom men, gelijk sommigen willen, vooral proza, zoo weinig mogelijk verzen, zou lezen, is mij niet duidelijk. Toch niet, omdat de jongens dat aangenamer vinden? Toch niet, omdat proza hooger staat

dan poëzie? Toch niet, omdat verzen te moeilijk zijn? Misschien om deze drie redenen te zamen?

Voor mij zijn deze redenen, noch op zich zelve noch gezamenlijk, van kracht. Het is integendeel van het hoogste belang, met zijne leerlingen verzen te lezen. Dat vele, misschien de meeste, leerlingen niet houden van verzen lezen, is tot op zekere hoogte waar. Doch houden zij er ook niet van, indien gij hen schoone verzen doet hooren?

Indien zij dan niet volslagen ongevoelig zijn voor poëzie, dan behoeft hun smaak in dit opzicht slechts te worden ontwikkeld; dan moet gij, leeraar, dien ontwikkelen.

Door den stortvloed van romans, vertaalde en Nederlandsche, misschien ook door andere oorzaken, heeft het lezend publiek niet meer zooveel lust in poëzie als vroeger. Men ziet dat zoowel bij volwassenen als bij jongeren. Dat deze toestand normaal is, zal niemand beweren. Men moet het schoone toch weten te waardeeren, of het zich nu als proza of als poëzie vertoont?

Ook bij het behandelen van poëzie zal men echter wel doen, door te letten op het beginsel van opklimming: derhalve beginnen met eenvoudige verhalende poëzie. Waarom men zuiver lyrische verzen van zijn onderwijs in het lezen zou uitsluiten, zie ik niet in. Sommigen weten niet wat met „zoo'n versje" aan te vangen. „'t Is dadelijk uit!" heet het. „Er valt niets bij op te merken! Er zijn geene moeilijk-

heden in, die verklaring noodig hebben. Wat moet je daar nu mee doen?" Wie echter meent dat het ontwikkelen van den smaak, het oefenen van het gehoor, het gevoel voor taal-muziek en rhythmiek van verzen, het nagaan van de wijze, waarop een dichter een denkbeeld behandelt, het beschouwen van beelden en vergelijkingen, altemaal dingen zijn van gewicht voor wie goed lezen wil leeren, die zal wel weten, wat met „zoo'n versje" aan te vangen.

Gedurende de drie eerste jaren van den gymnasialen cursus moet, dunkt mij, bij het onderricht in het lezen vooral op de techniek gelet worden; de stukken, die men dan leest, moeten evenzeer middel als doel zijn. In deze drie jaren moet een leerling, zooveel hem mogelijk is, de techniek van het lezen meester worden; moet zijn smaak op het stuk van taal en literatuur eene voorloopige vorming hebben ondergaan. In de nu volgende jaren, in de 4de, 5de en 6de klasse, leest men met een eenigszins verschillend doel. De wetgever heeft voorgeschreven, dat de leerlingen in dezen tijd een denkbeeld moeten krijgen van de ontwikkeling onzer literatuur, o. a. door lezing van eenige meesterstukken. Met de leerlingen der 4de klasse moet men stukken der 18de en 19de eeuw lezen; met die der 5de stukken der 16de en 17de eeuw. Voorzoover het schrijvers der 19de eeuw geldt, sluit het onderwijs in de vierde klasse zich dus aan bij dat in de vorige.

Het onderscheid moet m. i. hierin bestaan, dat men hier iets dieper gaat dan in de vorige klasse; dat men b. v., waar verzen gelezen worden, ook rijm en versbouw binnen den kring zijner beschouwing opneemt. Overigens moet men ook bij het behandelen van stukken uit vroegere eeuwen zich wel rekenschap geven van het gansche doel van zijn onderwijs.

Waartoe lezen wij met onze leerlingen de klassieke schrijvers? Willen wij hun eene zekere kennis der vroegere taal geven? Willen wij de ontwikkeling van hunnen geest en hun gemoed bevorderen door de lezing dezer stukken? Of moeten wij op beide punten het oog gericht houden? Noch het eerste, noch het laatste, volgens mijne meening. In overeenstemming met het doel van het gansche gymnasiaal onderwijs, moeten wij ons ook hier afvragen: wat kan strekken om het gemoed en den geest onzer leerlingen te ontwikkelen; hunnen smaak te vormen; hen in staat te stellen, met vrucht de academische lessen te volgen?

Plaatst men zich op dat standpunt, dan verklaart men zich tegen alle onnoodige „geleerdheid" bij het lezen onzer klassieken; dan wil men een fraai stuk proza, een schoon gedicht, niet begraven zien onder allerlei verklarende aanteekeningen; dan wil men slechts zooveel verklaard zien als onontbeerlijk is voor het wel verstaan van het proza of de verzen. Natuurlijk kan dat „wel verstaan" op meer dan ééne wijze worden opgevat. Men kan een gedicht van Huygens, een stuk proza van Hooft, zóó behandelen met zijne jongens,

dat men in één uur hoogstens een tiental verzen of regels verklaart; men kan het desnoods wel zóó doen, dat men niet meer dan een drie- of viertal bespreekt; misschien is er wel een „uithaler" zóó knap, dat hij, als hij een goeden regel treft, zijne jongens het gansche uur dien éénen regel laat kauwen en herkauwen. Men kan er zich ook op toeleggen, in één uur zooveel mogelijk „af te doen"; men glijdt dan over alle moeilijkheden heen, maakt hier en daar eene opmerking, is voor niets zoo bang als voor vervelen; streeft er vooral naar, zijne leerlingen aangenaam bezig te houden. Men kan eindelijk zich tevreden stellen, indien de leerlingen het gelezene *in hoofdzaak* begrijpen; indien de denkbeelden van den schrijver, zijne wijze van voorstelling en zijne kunst hun in hoofdzaak duidelijk worden; indien zij een blijvenden indruk van het kunstwerk als geheel ontvangen.

Het zal wel duidelijk zijn, dat de laatste wijze van behandeling onzer klassieke schrijvers m. i. de ware is.

Hooft's proza en Huygens' poëzie worden door sommige leeraars bij voorkeur op school behandeld. Ik zal de laatste zijn mij daartegen te verklaren. Beide schrijvers, maar vooral Hooft, bieden gelegenheid te over, om den geest en het gemoed van jongens te ontwikkelen. Niet licht zal een jongen dieper indruk ontvangen van het meest grootsche tijdvak onzer volksgeschiedenis, dan door lezing en bestudeering van een deel der *Nederlandsche Historiën*. Welk eene gelegenheid biedt dit werk den leeraar tot het opwekken van nati-

onaliteitsgevoel; gelegenheid ook om den leerling eenig begrip te geven van wetenschap en kunst: van historischen zin en artistieken ernst; welk een school van staat is dit boek; wat al lessen van menschenkennis en levenswijsheid bevat het, waardoor de oogen der leerlingen kunnen geopend worden!

Het is echter niet vooral om deze en dergelijke redenen, dat de genoemde schrijvers bij voorkeur worden behandeld; wat sommige leeraars in Hooft's proza en Huygens' verzen als schoollectuur zoo aantrekt, is vooral: dat die werken zooveel „moeilijkheden" aanbieden; dat er zooveel valt uit te leggen; dat de leerlingen er zoo op moeten turen en „bijten"; dat zij zoo geschikt zijn om te worden overgezet in Nieuwnederlandsch.

Of bij eene dergelijke behandeling de lezing van Hooft en Huygens den invloed heeft, dien zij zou kunnen hebben, valt zeer te betwijfelen. Wat hebben leerlingen aan de, op deze wijze doorgebrachte, uren? Dat hun denkvermogen daardoor zoo zeer gescherpt wordt? Maar het onderwijs in de wiskunde dan, en dat in de klassieke talen — het van ouds geroemde „bijten op een Latijnschen zin" niet te vergeten. — Zal het denkvermogen ten slotte niet gaan slijten door al dat scherpen?

Is het dan misschien zulk een groot voordeel, dat de leerlingen in deze uren zooveel kennis opdoen van het Nederlandsch der 16de en 17de eeuw?

Ongetwijfeld kan het voor een jongen van nut zijn, dat hij zijne moedertaal in de vroegere tijdperken van

haar bestaan leert kennen; historische taalstudie kan een voortreffelijk middel zijn tot vorming en ontwikkeling van den geest. Maar historische taalstudie ligt, volgens mijne meening, buiten den kring van het gymnasiaal onderwijs — of men moest er in de 6de klasse den noodigen tijd aan kunnen besteden — en behoort aan de academie thuis. Wat men den leerlingen van die wetenschap kan mededeelen onder het lezen van eenig geschrift uit vroegeren tijd, is zeker geene nuttelooze „geleerdheid". Vergelijking der hedendaagsche taal met de oudere verdient wel één der bestanddeelen van het onderwijs in de moedertaal te zijn, doch mag niet als grondslag van dat onderwijs worden aangenomen, noch worden gesteld als het voorname doel waarop de leeraar het oog zou moeten richten.

Ook bij de lezing van een drama van Vondel mag de verklaring der grammatische (en historische) moeilijkheden slechts middel, geen doel, zijn. Doel moet zijn : de leerlingen doordringen met de schoonheid der verzen, hun de ontwikkeling van handeling en karakters (indien daartoe gelegenheid is) toonen ; verklaart men eene plaats, een vers, een woord, dan liefst door andere plaatsen en verzen van Vondel zelf. Wenschelijk zou het misschien zijn, een drama, na het behandeld en verklaard te hebben, nog eens cursorisch te lezen en daarbij de verschillende rollen onder de beste lezers te verdeelen. Op die wijze zouden de leer lingen een dieper indruk van het geheel verkrijgen, zou het drama hun eigendom worden. Kan men dan slechts

een paar stukken in een jaar behandelen, daartegenover staat, dat de leerlingen alleen zóó onder den vollen indruk van Vondel's poëzie kunnen komen; alleen zóó opgewekt worden Vondel nader te leeren kennen.

Moeten wij, door gebrek aan tijd, kiezen tusschen verscheidene auteurs, laten wij zooveel mogelijk Vondel kiezen. Zijn werk bevat toch de hoogste poëzie, die ons volk heeft voortgebracht. Als er eenige smaak, eenig gevoel voor poëzie, voor kunst, in een jongen schuilt, dan zal het door de tooverkracht van Vondels verzen worden te voorschijn gebracht en zich kunnen ontwikkelen.

Naast de klassieke schrijvers worden, vooral in de zesde klasse onzer gymnasia, niet zelden schrijvers van den nieuweren tijd gelezen: Schimmel, Potgieter, Multatuli, Vosmaer, Busken Huet, Schaepman.

Hier is het weder een ander geval dan bij het lezen der klassieken. Zondert men Potgieter uit, dan levert het begrijpen van de *taal* dezer schrijvers over het algemeen weinig moeilijkheden op.

De punten, waarop men hier het oog gericht houdt, zijn: 1°. de gedachten des schrijvers te leeren kennen in hunne ontwikkeling; 2°. de aesthetische waardeering van het stuk in zijne deelen en als geheel.

Tot recht verstand van zulke stukken zal men den leerling soms moeten wijzen op andere stukken van denzelfden schrijver; bij een auteur als Multatuli is dit onontbeerlijk.

Over het algemeen schijnt het mij verkeerd, met leerlingen van een gymnasium critische beschouwingen of studiën te behandelen. In negen van de tien gevallen kennen de jongens de werken, waarover die critische geschriften handelen, niet of slechts ten deele. Zij leeren hierdoor slechts meespreken over zaken, die zij zelf niet kennen, en — napraten, dat moeten zij al genoeg. Napraten is vooral af te keuren op het stuk van kunst; daar vooral moet men leeren uit eigen oogen zien.

Men behoeft jongens van achttien of negentien jaar ook niet te leeren critiek te oefenen: al wat van zelve wast, behoeft men niet te zaaien. Uit hun aard zijn zij reeds geneigd veel af te keuren; ook zulke dingen, die zij eerst later kunnen begrijpen. Leer hun waardeeren wat goed of mooi is, dan zal het overige later wel volgen.

IV.

Spreken.

Wordt op onze gymnasia over het algemeen voldoende aandacht gewijd aan het behoorlijk leeren spreken der moedertaal? Er zijn redenen om dat te betwijfelen. In elk geval is het wel de moeite waard, de aandacht onzer leeraars en aanstaande leeraars op dit deel van het onderwijs te vestigen.

Dat de wijze, waarop de meeste gegoede Nederlanders hunne taal spreken, nog al iets te wenschen overlaat, heb ik boven reeds gezegd. „Soo d' ouden songen, pijpen de jongen"; ook de meeste jongens spreken slordig of gebrekkig of leelijk. Zij zijn zich daarvan gewoonlijk niet bewust en niet geneigd veel gewicht te hechten aan de wijze, waarop zij hunne moedertaal spreken: „spreken kan immers iedereen?"

Toch moet het juist en mooi spreken der moedertaal eene zaak van gewicht worden genoemd door wie let op de toekomst zijner leerlingen. Voor wien hunner zal het later eene onbeteekenende zaak zijn, of hij zijne taal leelijk of goed spreekt? Voor den advocaat misschien, in zijne pleidooien? Voor den predikant? Voor den aanstaanden docent? Voor een aanstaand lid der Tweede Kamer, voor een Bestuurslid eener Kiesvereeniging? Is het zelfs voor den aanstaanden medicus eene onbeteekenende zaak, als hij, zijne patiënten bezoekend, onduidelijk of slecht spreekt? Is het niet wenschelijk voor ieder beschaafd man, dat hij, ook onvoorbereid, zijne gedachten gemakkelijk en duidelijk, in kernachtige welluidende taal kan uitdrukken? Lord Chesterfield, die wereldwijze menschenkenner, zag dat wel in, toen hij zijn zoon schreef: „I am told, that you speak very quick, and not distinctly; this is a most ungraceful and disagreeable trick, which you know I have told you of a thousand times; pray attend carefully to the correction of it. An agreeable and distinct manner of speaking adds greatly to the

matter; and I have known many a very good speech unregarded upon account of the disagreeable manner in which it has been delivered, and many an indifferent one applauded, for the contrary reason."

Wie heeft zich niet dikwijls van de waarheid der laatste opmerking kunnen overtuigen in zoo menige vergadering of bijeenkomst van welken aard ook! Wat duidelijk, met klem, in juiste bewoordingen, in zuivere welluidende taal wordt gezegd, „pakt", ook al schuilt er niets in dat „aangrijpt". Wat al ridders van de droevige figuur na zoovele mislukte redevoeringen of heildronken! Maar erger — hoe menigeen die gaarne iets degelijks had gezegd, zwijgt, uit vrees van „het er niet goed af te brengen."

Dat twaalfjarige jongens deze dingen niet weten, is begrijpelijk; dat zij die leeren inzien, wenschelijk. Evenals bij het onderwijs in het lezen, zal men, volgens mijne ervaring ten minste, wel doen, door reeds dadelijk de aandacht zijner leerlingen op het bovenstaande te vestigen. Wat zij daarvan nu nog niet mochten begrijpen, moeten zij maar op gezag aannemen. Zij moeten wel zooveel gelooven, wat hunne leeraars hun vertellen. Hebt gij getracht hun het gewicht dezer spreekoefeningen duidelijk te maken, dan kunt gij beginnen met de oefeningen zelve. Doch hoe deze in te richten? Eigenlijk zou men moeten aanvangen met spreekoefeningen, zooals ze aan de Tooneelschool worden gehouden: zou men met zijne leerlingen de uitspraak van alle klinkers en medeklinkers afzonderlijk moeten behan-

delen en niet rusten, voordat allen in hoofdzaak de beschaafde uitspraak onzer taal meester waren. Ook hier zou men rekening kunnen houden met sommige dialectische eigenaardigheden. Maar voor zulke oefeningen is natuurlijk aan onze gymnasia geen tijd te vinden. Ook mag het de vraag heeten of onze docenten de noodige bekwaamheid en oefening in dezen zouden hebben. Dat neemt niet weg, dat men toch onder de hand zooveel mogelijk moet letten op eene goede uitspraak en trachten gebreken in die uitspraak te verbeteren, door den leerling telkens en telkens op zijne gebreken te wijzen.

Volgens sommige programma's onzer gymnasia, welke melding maken van *spreekoefeningen*, als zelfstandig deel van het onderwijs, vangen deze oefeningen eerst aan in de vijfde klasse. Volgens mijne ervaring moet men er reeds in de laagste klasse mede aanvangen en ze voortzetten ten minste tot de 5de klasse; heeft men dan genoeg tijd beschikbaar, dan kan men ze ook daar van tijd tot tijd houden.

In de laagste klasse reeds moet men aanvangen: dan is de stem der leerlingen nog buigzaam; dan hebben de gebreken in hunne spraak nog geen wortel geschoten; dan weerhoudt valsche schaamte hen niet in die mate als later.

Het spreekt vanzelf, dat men een jeugdigen leerling stof moet geven, waarover hij moet spreken; en tijd om zijne gedachten te verzamelen. Wie hiervan niet overtuigd is, beproeve eens, een twaalfjarigen jongen

onvoorbereid iets in de klasse te laten vertellen. Hij heeft b.v. een voetreisje gedaan. Vraag hem nu: vertel mij eens, wat gij gezien hebt. Tien tegen een, dat gij slechts een paar onsamenhangende zinnetjes te hooren krijgt. Ook zijn vele onderwerpen voor jonge knapen te moeilijk; gij moet niet eischen, dat hij u b.v. den inhoud van een door hem gelezen en genoten boek zal kunnen weergeven.

Het beste is, de spreekoefeningen in den aanvang te doen berusten op de lectuur. Dat heeft de ervaring ook den Duitschen paedagogen geleerd. Hebt gij een of ander stuk met uwe leerlingen behandeld, dan moeten zij u dat een volgenden keer kunnen vertellen. Het is niet voldoende, dat één het vertelt: ieder vertelt het op zijne eigen wijze; wat door sommigen is weggelaten, zal door anderen worden aangevuld. Dat laatste is des te meer noodig, daar de leerlingen hoofdzaken in zulk een verhaal plegen te verzwijgen en onbeteekenende feiten op den voorgrond te plaatsen. Hebt gij zulke oefeningen een paar maal gehouden, dan blijkt u al spoedig, dat het voor twaalfjarige en oudere jongens niet gemakkelijk is, een verhaal beknopt, in de juiste volgorde der feiten, in zuivere taal weer te geven. Zij begaan allerlei fouten: zij hakkelen; vullen tusschenpoozen aan met *enne*....., *e*,.... of andere verbindingsgeluiden; doen voortdurend hun *en toen*..... hooren; stellen de feiten verkeerd voor; nemen de juiste volgorde niet in acht, zoodat het verhaal onbegrijpelijk wordt; weten niet hoe te eindigen. Eerst

wanneer verscheidene leerlingen, ieder op zijne beurt en zijn voordeel doende met de fouten van anderen, het verhaal hebben verteld, is het geestelijk eigendom der klasse geworden.

Vooral in den aanvang, maar toch ook later, moet men niet te veel willen verbeteren. Dat telkens in de rede vallen, dat voortdurend aanwijzen van fouten, schrikt kleine jongens af, beneemt hun den moed en den lust tot spreken. Hier mag het *laissez aller*, *laissez faire* nog gelden. Gij moet iets van de toekomst verwachten; gelooven aan de gouden eieren, die uwe kipjes mettertijd zullen leggen.

Beter is het, de kameraden van den verteller als mede-critici aan te nemen. Ten eerste, omdat eene juiste opmerking van een medescholier veel meer pakt dan die van een leeraar; ten tweede, omdat deze handelwijze de aandacht der gansche klasse bezig houdt, de belangstelling der overige leerlingen wekt, hun taalgevoel scherpt. Ook kunt gij in veel gevallen het oefenen van critiek in dezen veilig aan de jongens overlaten; het heeft mij dikwijls getroffen, hoe fijn het taalgevoel van zulke kereltjes reeds is. Ja, meer dan eens, moet gij uwen jongens dankbaar zijn voor hunne hulp; aan hunne jonge ooren, aan hun frissche onbevangenheid, hunne scherpe opmerkzaamheid, ontsnapt niet, wat gij zelf verzuimdet op te merken.

Ik behoef nauwelijks te zeggen, dat dit alles ordelijk behoort toe te gaan; dat er geen verwarring of geschreeuw mag zijn. Wie geen orde kan houden, doet

in het belang der school en in zijn eigen belang, beter, zijne matten op te rollen.

In de tweede en derde klasse kan men deze oefeningen op dezelfde wijze voortzetten. Om afwisseling aan te brengen, kan men van tijd tot tijd eenige leerlingen iets laten vertellen, dat zij voor zich zelf thuis hebben gelezen: eene novelle, eene anecdote, een geschiedkundig voorval, eene sage of legende. Er bestaat een bezwaar tegen deze verleening van vrije keuze: dat sommigen een dergelijk stuk bijna woordelijk van buiten leeren en opzeggen; meer dan eens heb ik mij daarvan kunnen overtuigen.

Dat van buiten leeren is niet wenschelijk, omdat de leerling op die wijze niet leert spreken met zijne eigen woorden. Wel is het in de meeste gevallen niet moeilijk, te bemerken of de jongen spreekt met zijne of eens anders woorden; maar, indien de leeraar niet toevallig het boek kent, waaraan de leerling zijne voordracht ontleend heeft, ontbreekt hem het middel tot controle. Het zou daarom misschien goed zijn, indien de leerlingen der 3de en 4de klasse eene afzonderlijke bloemlezing bezaten van groote prozastukken en gedichten, geschikt om bij deze oefeningen dienst te doen. Ook kan men zich helpen door een bepaald onderwerp op te geven: den inhoud of een deel van den inhoud der Ilias, der Odyssee, der Aeneis, de sage van Oedipus, van Philoctetes, gelijk zij in een door u aangewezen boek verhaald worden. Een enkelen keer heb ik wel eens den inhoud van een roman op

deze wijze laten vertellen. Telkens werd door een drie- of viertal leerlingen de inhoud van een of meer hoofdstukken verteld, totdat achtereenvolgens de gansche roman behandeld was.

Sommige Duitsche paedagogen zien geen heil in vrije voordrachten: „òf de leerling leert een stuk van buiten," zeggen zij, „òf hij gebruikt zijne eigene, leelijke woorden"; in beide gevallen trekt niemand eenig voordeel uit zulke oefeningen." Met alle bescheidenheid meen ik te moeten opmerken, dat mijne ervaring mij anders geleerd heeft. Niet zelden heb ik in de 5de klasse van een gymnasium, of in de hoogste klasse eener school voor middelbaar onderwijs vrije voordrachten gehoord, die goed, soms uitstekend, waren; voordrachten over thuis bestudeerde onderwerpen van allerlei aard en die bij vergelijking bleken niet van buiten geleerd te zijn. En gesteld al, dat, gelijk soms het geval was, de leerling zijne gedachten eerst thuis had opgeschreven en dan met min of meer afwijking in de klasse ten gehoore bracht — blijft ook dan zulk eene oefening niet hoogst nuttig in meer dan één opzicht?

Ik spreek niet van de positieve kennis, die een leerling op zulk eene wijze vergadert; dáárom is het bij deze oefeningen niet te doen. Maar is het niet eene goede *disciplina mentis* voor een jongen, zich een onderwerp zoo eigen te maken, dat hij daarover een tiental minuten achtereenvolgens kan spreken? Geeft hem dat geen zelfvertrouwen, geene vaardigheid in het vinden

van een woord, het afronden van een zin? „De aandacht der leerlingen wordt te zeer verdeeld, door een twee- of drietal vrije voordrachten in één uur" — zegt Lehmann. „Het onvermijdelijk gevolg is dan, dat er geen samenhang bestaat tusschen de verscheidene achtereenvolgens behandelde onderwerpen; daar men bezwaarlijk kan verlangen, dat eene klasse hare aandacht over twee of drie onderwerpen zal verdeelen, moet het onvermijdelijk gevolg zijn, dat zulk eene voordracht in den regel alleen den spreker zelf interesseert." Als staaltje noemt de Duitsche schrijver ons dan eene door hem bijgewoonde les, waarin achtereenvolgens door drie leerlingen behandeld werden: 1°. Egmont en Alba (naar het tooneel in Goethe's *Egmont*). 2°. Melanchthon's beteekenis voor de Hervorming. 3°. Wat heeft Pericles gedaan voor den Atheenschen staat?

Met allen eerbied voor Lehmann, van wien ik veel geleerd heb, moet ik toch verklaren, dat hij mij hier een beetje naïef schijnt. Waaraan zou het gelegen hebben, dat de Duitsche jongens, die naar deze voordrachten moesten luisteren, weinig belangstelling toonden? Aan de verdeeling hunner aandacht of in de verveling der onderwerpen? Zou hunne belangstelling levendig zijn geweest, indien hunne medescholieren hadden gesproken over b.v. 1°. Egmont en Alba (naar het tooneel in Goethe's *Egmont*). 2o. Willem van Oranje (volgens Schiller's *Abfall der ver. Nied.*.) 3o. Philips II (volgens Schiller's *Don Carlos*)? Of zou er dan nog niet genoeg verband hebben bestaan tusschen de ver-

scheidene onderwerpen? Het is waar, Duitsche jongens zijn geen Hollandsche jongens: de eersten kunnen waarschijnlijk heel wat meer beschouwing en bespiegeling velen dan de laatsten. Maar toch, als die Duitsche jongens zich verveeld hebben bij de bovengenoemde voordrachten hunner makkers, dan pleit dat, dunkt mij, niet tegen hen, noch tegen de methode, maar alleen tegen de keus der onderwerpen.

Het is m. i. wenschelijk, eene voordracht niet langer te doen duren dan een tiental minuten, hoogstens een kwartier. Voor de meeste leerlingen is het geene geringe inspanning, een tien- of twaalftal minuten achtereenvolgens te spreken, en de leeraar moet tijd hebben voor eigen opmerkingen en het beantwoorden van vragen der overige leerlingen naar aanleiding van het gehoorde. Is het wenschelijk, dat de leerling die spreekt zich vóór de klasse plaatst, op de plaats des leeraars? Lehmann verklaart zich daartegen, „De leeraar ruimt de plaats, die hem alleen toekomt, in voor een gewoonlijk linkschen, bedeesden jongen, die zijne van buiten geleerde wijsheid uitkraamt. . . . . Al het gezag des leeraars zal niet kunnen verhinderen, dat de jongens den hun aangeboren spotlust zullen botvieren ten koste van den medeleerling. Zij beschouwen zulke voordrachten vooral als eene gelegenheid om zich vroolijk te maken over de onhandigheden en zwakheden van hun dierbaren kameraad, maar schenken niet de minste aandacht aan de voordracht zelf. [1]

---

[1]) Vgl. Lehmann, t. a. p. bl. 95—96.

In deze beschouwing ligt m. i. wel iets waars. Ook ik heb soms moeite gehad eigen en anderer lachlust te bedwingen bij de wonderlijke stuiptrekkingen, die een in het nauw gebrachte jongen, voor mijn tafeltje staande, te aanschouwen gaf; bij de zonderlinge wijze waarop hij onder het spreken zijne beweringen staafde, door zijdelingsche stooten en uitvallen met zeker lichaamsdeel, dat overigens weinig dienst doet bij de mimiek.

Aan den anderen kant heb ik van die verzwakking der autoriteit nooit iets bemerkt; er werd doorgaans wel degelijk en vaak met belangstelling geluisterd naar den leerling die sprak. Ook luistert eene gansche klasse van jongens veel gemakkelijker en beter naar iemand, die vóór hen *staat*, dan naar iemand, die te midden van hen of achteraan *zit*.

Misschien is het beter, deze vraag niet principieel te willen beslissen, maar rekening te houden met den leeftijd der leerlingen, den aard van het onderwerp, de persoon van hem die spreekt.

Een hulpmiddel bij deze spreekoefeningen is het van buiten leeren van verzen. Velen hechten hieraan weinig waarde; zij vinden het goed voor dwepende jonge meisjes, niet voor jongens, die „degelijker" onderwijs moeten hebben. Het hangt er slechts van af, wat men onder „degelijk" verstaat. Ik voor mij geloof, dat het zeggen van verzen een zeer degelijk middel is om den smaak te ontwikkelen, en dat is m. i. geene geringe

zaak. Als een fraai gedicht in de klasse zóó is verklaard, dat de leerlingen het *geheel* hebben leeren voelen en begrijpen; als zij weten, in welken toon zij de verschillende verzen moeten lezen, en er bij de lezing geene of weinig onjuistheden meer voorkomen, dan moet het van buiten geleerd worden, om het langs dien weg tot het eigendom der klasse te maken. Het zeggen van verzen is nog weer iets anders dan het hardop lezen, ook al kent men die verzen vrij goed. Zoolang men het boek voor zich heeft en er gedurig of van tijd tot tijd een blik in moet werpen, is men niet vrij: men kan zijn gansche kracht niet aan de voordracht wijden, kan zich niet in het gedicht verdiepen, er in leven. Wie een boek vóór zich heeft en telkens den blik op dat boek richt, blijft steeds in verkeer met den schrijver; de *lezer* moet de bedoeling van den schrijver nog min of meer verwerken voor zich zelf en tevens trachten anderen die bedoeling duidelijk te maken. De *zegger* (een middeleeuwsch woord, dat weer in eere moge komen) heeft met zich zelf, om zoo te zeggen, afgerekend; zijn oog is gericht op zijne hoorders, zijn doel is slechts: hen te doordringen van de schoonheid der verzen, die hij ten gehoore brengt.

Deze beschouwing vliegt over de hoofden van kleine jongens heen — zal iemand zeggen; *zeggers* in dien hoogen zin des woords zullen zij immers toch niet zijn? Volkomen waar! Echter is het noodig, zich het verschil tusschen verzen zeggen en verzen lezen duidelijk voor den geest te stellen, om het voordeel te beseffen, dat

gelegen is in het van buiten leeren van verzen.

Dat hij die verzen zegt, *vrijer* is, dan hij die ze leest, blijft even waar voor den schooljongen als voor den artist.

Ook een schooljongen kan zich dan meer aan de voordracht geven, meer kracht en nadruk bijzetten aan de verzen die hij zegt. Ook worden verzen eerst dan zijn eigendom.

Meer nog dan bij het lezen, veel meer ook dan bij het spreken, heeft men hier echter te kampen met dien zekeren schroom, die bedeesdheid, die men misschien niet altijd valsche schaamte mag noemen; den schroom om zijne ziel te leggen in de voordracht van poëzie; om iets te doen blijken van dat innerlijkste leven, dat de meesten onzer, ouderen en jongeren, achter een zwaren voorhang plegen te verbergen. Men mag hier niet te streng zijn. Waren toehoorders altijd geestver[illegible], altijd sympathiek, dan ware het iets anders; [illegible] weet, kan althans begrijpen, hoe het op [illegible] in de en gewoonlijk gesteld is.

Het kost dan ook heel wat moeite een twaalfjarigen [illegible] te brengen, dat hij eenige verzen, eenige [illegible] kan zeggen; te verhinderen, dat [illegible] vervalt, dat hij eentonig of zonder [illegible] zeggen, dat hij een weinig kleur, [illegible]. De meesten zijn blij, als zij het [illegible]. Hier vooral moet men streng [illegible] wanneer een ander tracht [illegible]

In de hoogere klasse is het nog moeilijker de jongens verzen te leeren zeggen: de buigzaamheid en helderheid der stem nemen af; de jongens krijgen den baard in de keel; de valsche schaamte wordt steeds sterker.

Waar het afzonderlijk zeggen van verzen nog zoo veel te wenschen overlaat, kan men de gemeenschappelijke voordracht van verzen, het *Chorsprechen*, zooals de Duitschers het noemen, slechts even vermelden, er op wijzen als op een punt in de verte. [1])

V.

Schrijven.

Schijnbaar is het voor vele leerlingen gemakkelijker iets in hunne moedertaal te *schrijven* dan het te *vertellen*. Laat menigen jongen een verhaal doen, ook al heeft hij het van te voren gelezen, het zal er met horten en stooten uitkomen. Laat hem hetzelfde verhaal opschrij. ven, en, niet zoo spoedig heeft hij pen en inkt, of hij tijgt aan 't werk. Zijn pen krast over 't papier en hij schrijft voort en schrijft voort.......

Onverklaarbaar is dit verschijnsel niet. Wanneer de jongen spreekt, kan hij lang niet zoo rustig zijne gedach-

[1]) Belangstellenden kunnen hieromtrent lezen, wat Palleske mededeelt in zijne *Kunst des Vortrags*, p. 260.

ten verzamelen, noch nadenken over den passenden vorm dier gedachten, als wanneer hij schrijft. Onder het spreken wordt zijne aandacht afgeleid door zijne omgeving, zijne kameraden; hij voelt zich onrustig, is min of meer in spanning; wordt ontmoedigd, indien hij op een zeker oogenblik blijft steken. Bij het schrijven behoeft niets hem af te leiden; zijne oogen zijn neergeslagen op het onbeschreven papier vóór hem; niemand wacht op hem; kan hij niet verder schrijven, hij mag rustig nadenken; bevalt hem eene uitdrukking niet, hij kan haar weer schrappen, zonder dat iemand het opmerkt.

Uit het bovenstaande volgt, dat men onder gewone omstandigheden zijne leerlingen verder moet kunnen brengen in het schrijven dan in het spreken. Maar hoe dan met al die droevige opstellen, vervaardigd op de eind-examens van twaalf onzer gymnasia?

Laat mij eerst zeggen, dat examens, in het bijzonder de eind-examens onzer gymnasia, m. i. zeer gebrekkige middelen zijn om het kennen en kunnen van iemand te bepalen; dat met name het Nederlandsche opstel, gemaakt onder zulke omstandigheden, voor mij een uiterst onbetrouwbaar criterium is. Wil men trachten zich een oordeel te vormen over de vaardigheid onzer gymnasiasten in het schrijven onzer moedertaal, dan is het onbillijk, slechts met hunne opstellen voor het eind-examen rekening te houden; dan moet men vooral zien, wat door hen geschreven is gedurende den gewonen cursus of in oogenblikken, waarin zij lust hadden tot

schrijven. Ware de uitkomst dan nog even treurig — maar dat zou zij zeker niet zijn — dan zou ik niet aarzelen de schuld te geven aan de methode, volgens welke men de jongens had leeren schrijven.

In elk geval — ieder, die twaalfjarige jongens iets schriftelijk laat mededeelen, weet, dat zij veel fouten maken; dat zij zich meerendeels gebrekkig uitdrukken. De vraag is: hoe moeten wij hun leeren, hunne moedertaal met gemak, zuiver, kernachtig, los te schrijven?

Over de fouten tegen spelling en spraakkunst spreek ik hier niet; deze behooren thuis bij het onderwijs in de grammatica. De overige fouten en gebreken komen voort uit twee voorname oorzaken: 1°. het denkvermogen der jeugdige schrijvers is nog zwak, 2°. hunne kennis van en heerschappij over de taal zijn nog gering. Op deze twee punten moet men dus het oog gericht houden, wil men trachten zijnen jongens goed te leeren schrijven. Ware er eene goede methode om jongens te leeren denken, ware ons tegenwoordig onderwijs er op ingericht, vooral het denkvermogen der leerlingen te ontwikkelen, dan zou het afzonderlijk onderwijs in het Nederlandsch grootendeels kunnen vervallen.

Nu dit niet het geval is, moeten wij trachten onzen eigen weg te volgen.

Evenals het *spreken* moet ook het *schrijven* zich aansluiten bij, berusten op het *lezen*, of liever, *het gelezene*.

Jongens over het algemeen, kleine jongens vooral,

hebben weinig gedachten; men moet hun stof ter behandeling geven. Daarom is het verkeerd, reeds in de lagere klassen zoogenaamde *eigen* of *vrije* opstellen te laten maken. De groote meerderheid der jongens is niet opgewassen tegen die taak. Zelfs voor Fransche jongens, wien de gave van stellen en schrijven aangeboren is, schijnen zulke opstellen te moeilijk.

Men hoore, wat de Vice-Recteur de l'Académie de Paris, Gréard, schrijft over de leerlingen van de lagere klassen der lycées:

„Mais outre que le nombre des sujets qui sont vraiment à sa portée, est vite épuisé et qu'on arrive bientôt, le devoir revenant chaque semaine, à sortir du naturel et de la simplicité, est il vraiment utile de le mettre en travail pour produire ce qu'il ne possède point, ce qu'il ne peut point posséder? . . . . L'enfant n'a pas de substance toute faite; il faut lui donner le temps et le moyen de la créer. Le monde dans lequel sa pensée se meut est si restreint! [1])

Ook de Duitsche paedagogen zijn, voorzoover ik weet, van oordeel, dat het schriftelijk werk der gymnasiasten vooral *reproductief* moet zijn en lang, misschien gedurende den ganschen cursus, *reproductief* moet blijven.

Ook onderwerpen, die, naar men zou zeggen, binnen den kring van een twaalfjarigen jongen liggen: *Sint-Nicolaasavond, de Kermis, Zwemmen, Schaatsenrijden* en

---

[1]) Gréard, Revue Internationale de l'Enseignement 1885, p. 247.

dergelijke, zijn m. i. veel te moeilijk. Mij ten minste heeft de ervaring geleerd, dat verreweg de meesten daarvan niets terecht brachten. Ook in de drie volgende klassen zou ik zulke onderwerpen niet willen behandeld zien. Men moet van een leerling geene zaken eischen, die zijne kracht te boven gaan; men wint daarmede niets, doch verliest integendeel vrij wat.

Ook al dwingt men jongens, jaar in jaar uit, zulke opstellen te maken, zij zullen daardoor niet leeren iets dragelijks voor den dag te brengen; zij zijn daarvoor nog niet rijp.

De talrijke aanmerkingen, die de leeraar op zulke opstellen noodzakelijker wijze zal maken, zullen de jongens slechts ontmoedigen, hun tegenzin in dat werk nog verhoogen.

Vóór de 5[de] klasse geene eigen opstellen dus. Maar wat dan? *Reproductief* werk, zooals Lehmann het noemt. Is een stuk proza of een gedicht in de laagste klasse behandeld, hebben verscheidene of alle leerlingen den inhoud van het stuk in de klasse verteld in zoo zuiver mogelijk Nederlandsch, dan laat gij hen, liefst op school, den inhoud van datzelfde stuk op schrift brengen. Dat werk is niet te zwaar voor hunne kracht en toch — gelijk u spoedig zal blijken — zwaar genoeg. De leerlingen moeten dat werk liefst op school, onder uwe oogen, maken, omdat gij alleen dan zeker zijt, dat zij het werk geheel zelf, zonder eenige hulp van boeken of menschen, maken, en gij u dus alleen zóó een zuiver oordeel kunt vormen omtrent ieders bekwaam-

heid. Hierdoor wordt het huiswerk tevens iets verminderd; c'est autant de gagné sur l'ennemi; (de vijand in dezen is de overlading met huiswerk.)

Is het werk voltooid, dan behandelt gij het in de klasse met de jongens zelf. Hebt gij u vergewist omtrent de spel- en taalfouten, dan laat gij telkens een jongen oplezen wat hij geschreven heeft. Ook hier moet gij des schrijvers kameraden gelegenheid geven tot het doen van vragen en het maken van opmerkingen; ook hier zult gij hun wel eens dankbaar zijn voor hunne hulp. *Alle* jongens moeten, zoo mogelijk, hun werk oplezen; de meesten hunner voelen zich teleurgesteld, indien zij niet aan de beurt komen; en ook, uit elk opstel kunnen de anderen iets leeren. Op deze wijze zult gij al weer niet veel „afdoen", maar m. i. toch veel kunnen „doen". Evenals bij de oefeningen in het spreken wordt ook hier het taalgevoel der jeugdige schrijvers opgewekt, gescherpt, verfijnd; die gezamenlijke correctie, geleid door de leeraar, vormt eene soort van publieke opinie in zaken van taal; beter dan op andere wijze leeren zij hierdoor beseffen: dat de moedertaal rechten heeft; dat men eerbied voor haar moet hebben; dat schrijven eene kunst is, die geleerd moet worden. Beginners maken soms de dwaaste fouten in de wijze, waarop zij zich uitdrukken; fouten, die uiterst moeilijk beredeneerd kunnen worden; maar waarvan ieder met gezond verstand begaafd mensch onmiddellijk het verkeerde inziet. De algemeene afkeuring, waarmede zulke fouten bij de lezing worden ontvangen, is het beste

middel om den schrijver te leeren op zijne woorden te passen.

Deze oefeningen, de schriftelijke reproductie van hetgeen op school is behandeld, moeten in de volgende klassen worden voortgezet. In de 2de en 3de klasse kunnen zij zich steeds aansluiten bij hetgeen op school met de leerlingen gelezen is. In de 4de klasse, soms ook reeds in de 3de, kan men de reproductie vrijer maken, door den leerling den inhoud te doen opschrijven van een stuk, dat hij zelf thuis gelezen en op school verteld heeft.

De hierboven beschreven stijloefeningen omvatten niet het gansche onderwijs in de kunst van schrijven. Zij kunnen en moeten afgewisseld worden met andere.

Verreweg de meeste jongens hebben geen flauw denkbeeld van den rijkdom der taal. Dat zij dien rijkdom niet beseffen, is een der oorzaken waardoor zij niet zoeken naar een beter of het eenig juiste woord. Voor dien rijkdom moet men hunne oogen openen; van die schatten, door de groote meerderheid des volks ongebruikt, hun eenig denkbeeld trachten te geven; hen de schoonheid en fijnheid der taal doen bewonderen. Het best zal de leerling den rijkdom der taal leeren schatten, indien gij hem wijst op staaltjes van taalverarming; hem tot taak stelt zulk een geval weer terecht te brengen. Neem een „passe-partout” als het woord *maken*; toon hem, hoe men dat kleurlooze woord plakt achter allerlei substantieven: een lepel, een kanaal, eene wet, eene brug *maken*. Vraag hem nu in deze en andere

gevallen het juiste woord te zoeken. Het leelijke germanisme *daarstellen* kan dan aan de beurt komen; daarna andere, Eene andere dergelijke oefening is b. v. het zoeken, schiften en vergelijken van synoniemen. Verzamel eens met uwe leerlingen alle synoniemen, die verwant zijn met begrippen als *zien* (kijken, blikken, schouwen, turen, staren, enz.); *blinken* (schijnen, glanzen, glinsteren, glimmen, gloren, flikkeren, fonkelen, enz.); *gierig* (schriel, karig, deun, hebzuchtig, schraapziek, enz.). Ga die synoniemen met hen na; laat hen onder uw toezicht het verschil in kracht, beteekenis en gebruik dier woorden uiteenzetten; laat hen vooral voelen, hoe fijn de taal hier is in hare nuancen en schakeeringen. Hebben zij op deze wijze eenige groepen van synoniemen behandeld, dan zullen hunne oogen geopend worden voor andere. Alles kunt gij toch niet behandelen; opwekken is de zaak.

Andere oefeningen bestaan in het nagaan van de ontwikkeling der woordbeteekenissen; vooral van de wijze, waarop zich de overdrachtelijke uit de eigenlijke beteekenis ontwikkelt. Beeldspraak, spreekwijzen en spreekwoorden kunnen groepsgewijze behandeld worden; b. v. die ontleend zijn aan het leven van den boer, van den soldaat, van den zeeman. Ook hier moet men het *nimium nocet* indachtig blijven. Tot scherping van het verstand, tot het verkrijgen van eenige vaardigheid in het taalgebruik, kan dienen het aanvullen van gegeven zinhelften, het invullen van allerlei uit een kort verhaal weggelaten woorden.

Hier en daar vindt men op de programma's onzer gymnasia cacographieën vermeld. Misschien is het niet kwaad, b. v. in eene 3de klasse, enkele voorbeelden van slecht gestelde zinnen, van hinkende beeldspraak, van smakeloosheid, van overlading, van gebrek aan helderheid, met zijne leerlingen te behandelen. Doch m. i. moet men deze oefeningen slechts enkele malen houden, bij wijze van proefneming op het taalgevoel der leerlingen. Te dikwijls herhaald, zouden zulke proeven gevaarlijk worden; de smaak ontwikkelt zich meer door waardeering van het schoone dan door critiek van het leelijke; het is een verkeerd beginsel, iemand goed schrijven te willen leeren door hem slecht geschreven taal te toonen.

Sommige samenstellers van cacographieën vermelden de namen der schrijvers onder de gewraakte zinnen of periodes. Dat is, met het oog op de leerlingen, zeker niet wenschelijk: zij krijgen daardoor de hebbelijkheid van ten rechter te zitten over mannen of vrouwen, die in de kunst van schrijven toch zeker verre hunne meerderen zijn. Ook den leeraar zelf past bescheidenheid tegenover den auteur. Of hij moest zelf een groot auteur zijn! Gaat gij uwe jongens voor in het afbreken van een schrijver, dan zullen velen niet nalaten u te volgen, maar dan dwaalt gij samen van den goeden weg af.

In de vierde klasse kan men, naast het reproductieve werk, oefeningen in het vertalen houden.

Vertalen is een uitnemend middel om jongens te leeren schrijven. Dat zoeken naar het weergeven van

den juisten zin, naar het juiste woord, dat streven naar kernachtigheid en sierlijkheid van uitdrukking, dat verwijderen van al wat uitheemsch is, om wat in de vreemde taal geschreven was tot zuiver Nederlandsch te maken, die gansche worsteling met een vreemden schrijver staalt en maakt lenig. Maar alleen dàn, wanneer de vertaling *met zorg* wordt gemaakt. Daarop moet men zijne leerlingen bij den aanvang der oefeningen opmerkzaam maken, daaraan steeds hen herinneren. Zorgeloos vertalen verschaft misschien eenige kennis der vreemde taal, eenige *eopia verbo1um*, — als oefening in het schrijven baat het niets, is het slechts tijdverkwisten.

Zijn de leeraren der vreemde talen buitenlanders, dan vooral is het wenschelijk zulke oefeningen te houden ; maar ook al zijn zij Nederlanders, dan hebben zij dikwijls niet genoeg tijd om eene schriftelijke vertaling, vooral met het oog op de moedertaal, grondig te behandelen. Het best doet men, meen ik, een stuk te kiezen, dat de leerlingen reeds door eene mondelinge vertaling hebben leeren kennen ; dat maakt het hun gemakkelijker al hunne zorg aan de overzetting in de moedertaal te wijden. Indien de leeraren in de klassieke talen, gelijk in Engeland en Frankrijk, de vertaling uit het Grieksch en Latijn beschouwen vooral als een middel om de moedertaal te leeren schrijven, dan worden zij krachtige bondgenooten voor den leeraar in het Nederlandsch.

Ook in de 5de en 6de klasse van het Gymnasium kunnen reproductieve oefeningen van tijd tot tijd met vrucht worden gehouden. Den inhoud van Vondel's Roskam, van een hoofdstuk der Nederlandsche Historiën, van een drama, geheel of gedeeltelijk, weer te geven in kernachtig, zuiver Nederlandsch, is voor de leerlingen dezer klassen niet altijd gemakkelijk, maar steeds eene uitnemende oefening. Het is wenschelijk, dat de leerling, alvorens zijn werk te beginnen, den leeraar zelf mondeling een overzicht van het gelezen stuk heeft hooren geven, of dat ten minste de ontwikkelingsgang van het te behandelen stuk is aangewezen. Van tijd tot tijd kan men de leerlingen een opstel laten maken over een gegeven onderwerp.

De keus van het onderwerp en de wijze van behandeling aan den leerling zelf over te laten, acht ik in den regel verkeerd. Hij kiest gewoonlijk een onderwerp, dat boven zijne krachten is; weet geen maat te houden in de beperking der stof; zijne dispositie is gebrekkig: hij zet breed op en kan het zoo niet volhouden; zijn opstel gaat uit als een nachtkaars. Ook heeft de leeraar in dit geval geen middel tot controle: de luie leerlingen schrijven iets geheel of gedeeltelijk over; zelfs, wanneer men hen zulk een opstel op school laat maken, leeren zij een stuk van buiten en werpen het dan op het papier.

Er zijn soms enkele jongens, die aanleg voor schrijven hebben; voor deze is het vrije opstel stellig eene goede oefening, maar hun aantal is gewoonlijk zoo

gering, dat men zich niet naar hen regelen mag.

Beter is dus, een bepaald onderwerp te kiezen en, in den aanvang althans, den leerlingen mondeling een overzicht der stof te geven; hun aan te wijzen, hoe zij deze moeten behandelen. De moeilijkheid bij het schrijven van een opstel begint voor den leerling reeds bij het verzamelen der stof: hij weet die niet te beperken, haalt allerlei zaken overhoop, die in geen of slechts een zeer los verband staan met het bedoelde onderwerp; daarom moet men hem leeren scheiden en schiften. Heeft de leerling zijne stof verzameld, weet hij welken weg hij moet inslaan en volgen bij de bewerking, dan kan hij van wal steken,

Het is raadzaam, dat hij leere de onderscheiden deelen zijner stof op evenredige wijze te behandelen, dat hij zich gewenne aan kernachtigheid van uitdrukking. Vele jeugdige schrijvers spinnen een deel der stof breed uit en glijden vluchtig heen over andere deelen, die soms vrij wat gewichtiger zijn. Ook zoeken zij het gewoonlijk in het *multa;* voor een opstel van een tien- of twaalftal bladzijden heeft een jongen respect, of het overigens goed is of niet; noemt gij een omvangrijk, slordig bewerkt, opstel onvoldoende, dan zal meer dan een hunner u voor onbillijk houden. De meeste onzer jongens zijn niet ontwikkeld genoeg om te begrijpen, dat een kort welgeschreven opstel hooger staat dan een, dat omvangrijk en smakeloos is. Het kost dan ook veel moeite, een leerling er toe te brengen langzaam te werken, als hij een opstel maakt;

te wikken en wegen, vóórdat hij neerschrijft; te zoeken naar de juiste uitdrukking zijner gedachten, te verbeteren of te schrappen. Toch moet men hun juist die zaken voor oogen houden.

Zijn de opstellen voltooid, dan moet men ze eerst zelf nazien en vervolgens geheel of gedeeltelijk in de klasse bespreken. Het klassikaal behandelen van zulke gecorrigeerde opstellen is uiterst moeilijk; bespreekt gij telkens de fouten begaan door één leerling, dan luistert de toegesprokene wel, maar zijne makkers daarom nog niet, en al dwingt gij hen te luisteren, hunne belangstelling kunt gij toch niet dwingen. Geeft gij stilzwijgend de opstellen terug, zoodat ieder zijne eigene „in margine" aangeteekende fouten kan nagaan en u inlichtingen vragen, dan ontgaat den overigen leerlingen misschien veel, waarmede zij hun voordeel hadden kunnen doen. De gezamenlijke fouten in alle opstellen te rangschikken onder eenige hoofden en die achtereenvolgens voor de klasse te behandelen, gelijk sommige Duitsche paedagogen aanprijzen, schijnt mij in theorie niet slecht; of het echter met kans op welslagen kan worden ten uitvoer gebracht, betwijfel ik. Tot dusver heb ik mij het best bevonden bij het schrijven van min of meer uitvoerige aanteekeningen „in margine" en het openbaar bespreken van eenige der voornaamste fouten. De leeraar moet natuurlijk altijd gereed staan, vragen om inlichting te beantwoorden. Echter moet hij niet al te lang met één leerling over dezelfde zaak redekavelen; dat boezemt den overigen gewoonlijk

weinig belangstelling in en is tegenover hen ook niet gerechtvaardigd. Ook moet men wel eens min of meer autocratisch te werk gaan in zijne critiek. De meeste leerlingen schrijven nu eenmaal gebrekkig; vele slecht, sommige drukken zich op de meest zonderlinge of smakelooze wijze uit, of zijn, ondanks al uw goeden wil, niet te begrijpen. Onder al die onervaren schrijvers zijn er soms, wier geprikkelde eigenliefde geen kamp wil geven: kibbelend en stribbelend pogen zij den leeraar tot een dispuut uit te lokken. Hier is het wenschelijk, kortweg uwe meening te uiten en den in zijne eer getasten auteur het zwijgen op te leggen of hem een beetje à faire te nemen; zulke jongens willen niet hun goed recht verdedigen, overtuigd worden of in een gesprek iets van u leeren — zij willen het slechts zoo lang mogelijk *volhouden*, om daardoor hun prestige tegenover hunne kameraden te redden.

Beter is het, dat die beleedigde auteurs hunnen toorn lucht geven in een gesprek met een deelnemenden medeleerling; want de jongens, al zwijgen zij, hebben natuurlijk hunne meening over uwe meening. Een dier gesprekken kwam mij toevallig ter oore. Daar het niet onvermakelijk is en tot stichting van aanstaande leeraren kan dienen, geef ik het hier in hoofdzaak weer.

Het tooneel is een spoorwagen der derde klasse; de beide sprekers een paar zeventienjarige gymnasiasten. De een is dien middag tegenwoordig geweest bij het

uitdeelen en bespreken der gecorrigeerde opstellen; hij zelf heeft een hoog cijfer behaald en acht dat alleszins gerechtvaardigd, maar hij is niet tevreden met de wijze waarop een zijner kameraden is behandeld. Wij zullen hem A. noemen; zijn metgezel, B., behoort in eene andere klasse thuis. De beide reizigers hebben eenigen tijd peinzend uit het raampje gekeken. A. (de man van het hooge cijfer) begint: „O ja, dat moet ik je toch eens zeggen: ik geloof niet aan de knapte van K.! B. (eenigszins verwonderd): He, waarom niet? A. Nou, verbeeld je! Daar geeft hij van middag de opstellen terug. Nou, mij had hij een acht gegeven en Wouters een drie! Nou, ik heb dat opstel van Wouters zelf gelezen, maar het was heel goed! Nou ja, er waren aanmerkingen op taal en zinbouw en dat geleuter, maar het was een heel goed opstel!" Het overige van dat gesprek kwam mij niet ter oore. Ook niet, of de „knapte" van K. nog genade vond in de oogen van den medereiziger des mans, die „het zelf gelezen had". Dat doet dan ook eigenlijk minder ter zake; maar in allen gevalle kan aanstaanden leeraars uit zulke gesprekken blijken, dat zij niet *te* zeer moeten streven naar eenstemmigheid van hun oordeel met dat hunner leerlingen.

Het spreekt van zelf, dat men goeden van slechten moet kunnen onderscheiden. Heeft een leerling werkelijk aanleg — een witte raaf! — dan zal een verstandig leeraar hem zoo vrij mogelijk laten. Zulk een zal toch zijn eigen weg gaan. Het beste, wat gij

doen kunt, is: hem niet meer raden of leiden dan hoogst noodzakelijk is. Neemt hij uw raad niet aan, dring hem dien dan niet op. Laissez faire!

VI.

Spraakkunst en Literatuurgeschiedenis.

I. SPRAAKKUNST.

De overrijke verscheidenheid van inzicht en opvatting, die wij hebben waargenomen op het gebied van het onderwijs in het lezen aan onze gymnasia, vinden wij ook op dat van het onderwijs in spraakkunst en literatuurgeschiedenis.

Op vele programma's prijken nog altijd: *woord- en zinsontleding*; elders schijnt men die minder noodig te achten; de een doceert die zaken in de eerste klasse, de ander in de tweede. Sommige leeraren beperken de oefeningen in het spellen tot de eerste klasse; andere strekken die uit tot in de vierde. De een doceert syntaxis in de tweede klasse, een ander in de derde; een ander in de vierde.

Over het onderwijs in literatuurgeschiedenis sprak ik reeds in mijne inleiding. Op verreweg de meeste gymnasia vindt men voor dat deel van het onderwijs een leerboek; op enkele programma's komt er

geen voor. Er bestaat blijkbaar veel verschil van meening ten opzichte van de vraag, wanneer men met het onderwijs in literatuurgeschiedenis zal aanvangen. Over gebrek aan keus van leerboeken kan men niet klagen: het wemelt van spraakkunsten en literatuurgeschiedenissen. Telkens komt weer een nieuw boekje, „ondanks de vele, die reeds bestaan, in eene bestaande behoefte voorzien."

Vergelijkt men verscheidene onzer grammatica's of leerboeken van literatuurgeschiedenis onderling, dan merkt men eene groote ongelijkheid op. Dat spreekt van zelf, zal men zeggen. Tot op zekere hoogte, ja; maar zooveel onzekerheid, wat men wel, wat niet, moet doceeren, is toch niet gerechtvaardigd, en kan geene andere dan verkeerde gevolgen hebben. Er is, naar mijne bescheiden meening, te veel tweeslachtigs, vooral in onze spraakkunsten, maar ook in onze leerboeken voor literatuurgeschiedenis: men is er nog niet in geslaagd het juiste midden te vinden tusschen de eischen der wetenschap en de eischen van het onderwijs; het gymnasium weet nog niet wat het van de universiteit mag overnemen, wat het haar moet laten.

Onverklaarbaar is deze toestand niet. De wetenschappelijke studie van onze taal en literatuur is nog jong. Toen eerst de wet op het M. O., later die op het H. O., het onderwijs in de moedertaal als afzonderlijk leervak op de programma's plaatsten, moesten de leeraren, die toen optraden, zichzelf eene leermethode scheppen. Hadden zij eene academische op-

leiding gehad, dan hielden zij hunne leerlingen vaak bezig met allerlei wetenswaardige zaken, die zij zelven aan de academie hadden opgedaan, zaken, die hun geest geheel vervulden, maar die daarom niet altijd geschikt waren voor jongens. Had de leeraar grootendeels zelf zich moeten vormen, de uitkomsten der jonge wetenschap door eigen studie moeten verwerven, dan was zijn onderwijs niet beter.

In dezen toestand van halfheid, van tweeslachtigheid verkeeren wij, naar ik meen. nog altijd. Er werden tot voor korten tijd onderwerpen aan de universiteit behandeld, die op het gymnasium thuis behooren. Maar ook, in leerboeken, bestemd voor het gymnasiaal en middelbaar onderwijs, worden allerlei dingen opgenomen, die m. i. aan de universiteit moeten blijven: allerlei „geleerdheid", die tot niets dient, dan om de hoofden der leerlingen voor korten tijd te vullen — voor korten tijd, want het loopt er o, zoo snel, weer uit! — hunnen geest af te matten en te verwarren met onbegrijpelijke of halfbegrepen dingen; den lust tot studie en onderzoek in hen te verminderen of te dooden.

Het spreekt van zelf, dat het onderwijs moet putten uit de wetenschap; dat het gymnasium moet leven van de universiteit. Sommige dingen, die indertijd aan de universiteit werden behandeld, behooren thuis, zeide ik, op het gymnasium. Zoo herinner ik mij een college van wijlen Prof. de Vries, waarop eenige groepen van synoniemen werden besproken; zulke dingen kunnen met het beste gevolg worden behandeld in de derde

klasse van een gymnasium; de leerlingen in die klasse toonden zich, volgens mijne ervaring, altijd voldoende ontwikkeld, om dat onderwijs te kunnen volgen.

Dit voorbeeld is zeker niet het eenige van dien aard, maar veel talrijker zijn toch ongetwijfeld de voorbeelden van gevallen, waarin onnoodige of schadelijke geleerdheid werd of wordt overgebracht van de universiteit naar het gymnasium.

Een twintigtal jaren geleden hoorden wij jongens onzen leeraar allerlei taalkundige raadselen verklaren uit het Moeso-Gothisch. Waarin die verklaringen bestonden, weet ik sinds lang niet meer; ik betwijfel zelfs of ik ze ooit begrepen heb. Maar de klank van dien naam, dat geheimzinnige „Meuzo-Gottiesch”, is mij altijd bijgebleven. Anderen onderhouden hunne leerlingen over de klankverschuiving; dat is immers zoo helder en eenvoudig! Zelfs werd mij onlangs verteld van een leeraar in het Nederlandsch, die zijnen leerlingen de wet van Verner verklaarde! En dat nog wel in eene vierde klasse!

Over het algemeen wordt m. i. aan historische taalstudie in onze schoolboeken eene plaats verleend, die zij dáár niet mag innemen; vooral niet waar het leerboeken voor de drie laagste klassen betreft. Vroeger zwoer men bij taalkundige ontleding en zins-ontleding: die was zoo uitnemend geschikt om het denkvermogen te oefenen. Thans schijnen de hersens der jongens die oefening niet meer noodig te hebben; de historische taalstudie zit op het kussen. Grammatische figuren,

klassen der werkwoorden, vergelijking van Nederlandsche taalvormen met Hoogduitsche en Engelsche, verklaring van woordvormen uit vroegere vormen — dat alles en veel meer vindt men in spraakkunsten, bestemd voor de lagere klassen onzer gymnasia.

Beschouwt men met mij *lezen, spreken* en *schrijven* als hoofdzaak bij het onderwijs in de moedertaal, en heeft men slechts twee uren 's weeks te zijner beschikking, dan zal men alleen daardoor reeds verhinderd worden, zijnen leerlingen met al die wetenschap aan boord te komen. Maar ook, al is men het niet met mij eens, dan blijft het toch raadzaam, de verhouding van wetenschap en onderwijs in dezen eens te overwegen.

Wat is het doel van de studie der grammatica aan een gymnasium? Instemmend met hetgeen Lehmann op die vraag antwoordt, zou ik zeggen: men moet het oog richten op twee punten 1°. het practisch gebruik der taal; 2°. het inzicht in het wezen der taal. Op het eerste punt moet men letten vooral in de drie lagere klassen; op het tweede, vooral in de drie hoogere. Ik zou er iets willen bijvoegen, dat voortvloeit uit het gezegde: is het om het practisch gebruik der taal te doen, dan is de grammatica slechts *middel*; wil men den leerlingen een blik verschaffen in het wezen der taal, dan wordt zij *doel*.

Onderwijst men de spraakkunst als hulpmiddel om de leerlingen te oefenen in het practisch gebruik hunner moedertaal, dan kan uit vele grammatica's heel wat

wegvallen, wat elk leerling òf van zelf weet òf op aangenamer en beter wijze kan leeren. Bovendien moet men, bij het onderwijs aan een gymnasium nimmer vergeten, dat onze spraakkunst geschoeid is op de leest der Latijnsche; dat allerlei zaken een leerling reeds duidelijk zijn of gemaakt worden door het onderwijs in het Latijn. Indien men vele onzer grammatica's eens onderzocht met het oog op deze twee zaken, en schrapte, wat veilig gemist kan worden, dan zou er heel wat te schrappen vallen.

De regels onzer spelling zou ik niet wenschen te schrappen. Men zal misschien steeds moeten beginnen met de leerlingen deze van buiten te doen leeren. Gelukkig — wij moeten onzen collega's van het Lager Onderwijs daarvoor dankbaar zijn — brengen de leerlingen eener eerste klasse, volgens mijne ervaring ten minste, vrij wat kennis der spelling mede bij hunne komst op het gymnasium; men moet hier vooral aanvullen en onderhouden. Echter kan men dit van buiten leeren beperken en gedeeltelijk vervangen door het mondeling en schriftelijk behandelen van practische spel-oefeningen.

Die regels telkens en telkens te laten opdreunen, totdat zij „er muurvast inzitten" — de geliefde technische uitdrukking —; niet verder gaan, voordat eene gansche klasse die regels prompt uit het hoofd kan opzeggen; eischen, dat die regels ook later steeds „er in" zullen blijven — houd ik voor onnoodig. Indien onnoodig werk tevens machinaal en afgrijselijk verve-

lend is voor leeraar en leerlingen, moet het stellig ook verkeerd genoemd worden.

Moet men de regels der spelling slechts laten *leeren*, moet men ze ook *verklaren*? Ik geloof, dat dit, althans in de lagere klassen, vruchteloos werk moet blijven. Volgens mijne ervaring zijn die leerlingen niet rijp voor eene eenigszins degelijke behandeling van de grondbeginselen onzer spelling.

Over de wijze, waarop men de leerlingen bekend moet maken met de hoofdzaken van *vormleer, syntaxis* en *leer der woordvorming*, de drie voorname bestanddeelen van het onderwijs in de spraakkunst, vindt men in Lehmann's boek voortreffelijke opmerkingen. [1])

In Duitschland schijnt men er sinds lang van teruggekomen te zijn, de regels der grammatica te doen van buiten leeren; men laat de leerlingen die zelven zoeken en, met behulp van den leeraar, vinden. Zou deze methode niet veel vóór hebben op het, door de meeste jongens gehate, van buiten leeren? Zou zij niet levendiger belangstelling wekken, den geest niet meer scherpen? Zouden die regels, zóó gevonden, niet dieper in het geheugen geprent worden?

Moet men aan een gymnasium historische taalstudie als afzonderlijk deel van het onderwijs behandelen?

Op zich zelf beschouwd, kan het beoefenen dezer

---

[1]) Ald. S. 105, 113 en elders.

studie voor oudere leerlingen stellig veel nut hebben. De studie der overige talen aan een gymnasium, ook die der moderne talen, moet een leerling een verkeerd denkbeeld geven van het wezen der taal: hij gaat zich eene taal voorstellen als iets onveranderlijks, terwijl een levende taal juist in een voortdurenden staat van wording verkeert. Van het gedurige worden en groeien eener taal kan slechts historische taalstudie den leerlingen een begrip geven.

Vandaar dan ook, dat Lehmann voor de leerlingen in de *Secunda* der Duitsche gymnasia een overzicht wenscht van de geschiedenis der taal, zich aansluitend bij bekende werken als die van Schleicher en Behaghel. De beoefening der historische taalstudie zou kunnen bijdragen tot de algemeene ontwikkeling der leerlingen en hun tevens een beter inzicht geven in het wezen hunner moedertaal. Bovendien moet men rekening houden met het feit, dat door onze wet op het Hooger Onderwijs de propaedeutische studiën van de Universiteit overgebracht zijn naar het gymnasium; jongelieden, die vroeger aan de Universiteit het een en ander over de moedertaal hoorden, vernemen daarvan nu niets. Moet men in dat tekort op het gymnasium voorzien? Aan een enkel gymnasium schijnt men het aldus te begrijpen: te Nijmegen wordt, volgens het programma, in de hoogste klasse Verdam's *Geschiedenis der Nederlandsche Taal* met de leerlingen behandeld.

Dit gansche onderwijs in vormleer, syntaxis, leer der woordvorming en historische taalstudie is alles heel fraai — indien men slechts tijd heeft.

Bij de tegenwoordige regeling der lesuren, bij het geringe aantal uren die aan het onderwijs in de moedertaal besteed worden, zie ik voor mij geen kans aan deze zaken meer dan het hoognoodige te doen. Wat het zwaarst is (het onderwijs in *lezen*, *schrijven* en *spreken*) moet ook het zwaarst wegen; eischen die voornaamste deelen van het onderwijs den tijd grootendeels voor zich, dan moeten de overige op den achtergrond geschoven worden. Deze opvatting ligt trouwens in den geest onzer wet op het H. O. In de „Toelichting" leest men: „Aan het onderwijs in het *Nederlandsch* konden niet meer lesuren worden toegewezen, indien men het maximum van 28 lesuren niet wilde overschrijden. Toch zou ook met de thans toegewezen lesuren door inkrimping van het onderwijs in de spraakkunst tijd kunnen worden gewonnen voor de oefeningen in mondeling en schriftelijk taalgebruik. [1])

2. LITERATUURGESCHIEDENIS.

Eenige kennis onzer nationale letterkunde wordt terecht beschouwd als wenschelijk voor iemand, wien men eene goede opvoeding wil geven. Een man van eenige beschaving dient toch den naam van Maerlant te hebben

[1]) Vgl. Toelichting tot het leerplan der gymnasia, vastgesteld bij Kon. Besluit van 21 Juni 1877 (Staatsblad no. 105).

gehoord; iets van den Vos Reinaerde, van onze middeleeuwsche liederen te kennen; hij mag niet volslagen onkundig zijn van onze literatuur der 16de eeuw: van Anna Bijns en Marnix, van de geuzenpoëzie, van Coornhert, Spiegel en Roemer Visscher; hij moet eenige stukken van Vondel, Hooft en Breero, een en ander van Staring en Bilderdijk gelezen hebben; de namen van Potgieter, Multatuli, Beets, Busken Huet, Vosmaer, Bosboom-Toussaint, van Lennep en anderen mogen niet louter klanken voor hem zijn. Over dit punt zal wel niet veel verschil van meening bestaan. Anders staat het met de vraag of de geschiedenis onzer literatuur als zelfstandig deel van het onderwijs dient behandeld te worden.

Op bijna alle gymnasiale programma's vindt men een leerboek van literatuurgeschiedenis vermeld (op een enkel gymnasium zijn er zelfs twee in gebruik). Mag men daaruit opmaken, dat de leerlingen uit deze boeken werkelijk lessen leeren en opzeggen, nadat die door den leeraar zijn toegelicht? Men zou geneigd zijn, het aan te nemen, maar dat durf ik niet beslissen. Ik kan hier slechts voor mij zelf spreken; mogelijk, dat mijne ervaring in dezen een ander stof tot nadenken geeft.

In den aanvang mijner werkzaamheid als docent liet ik mijne leerlingen werkelijk lessen leeren uit eene handleiding der Literatuurgeschiedenis, die ik uit de nalatenschap van mijn voorganger had overgenomen, niet beter wetend of het hoorde zoo. Sinds lang ben ik echter van deze methode teruggekomen en heb ik

het leeren van dergelijke lessen afgeschaft met het leerboek zelf.

Waartoe dient het de leerlingen zulk een overzicht van de geschiedenis onzer literatuur van buiten te doen leeren? Wat baat het hun of zij onze literatuur netjes in tijdvakken kunnen verdeelen; of zij de namen en werken kennen van zoovele jammerhartige rijmelaars en prozaschrijvers, die te onzent in lang verleden tijden de pen hebben gehanteerd; of zij vele Karel-romans en Artur-romans kunnen opnoemen; geboortejaren, sterfjaren, woonplaatsen, levensomstandigheden van allerlei min of meer bekende schrijvers voor eenigen tijd in hun geheugen geprent hebben; allerlei aesthetische of critische wijsheid uit hun boek van buiten hebben geleerd? Worden zij er beter door, rijper, wijzer, smaakvoller? En onderzoek eens, hoe lang al die wijsheid „er in" blijft? Of liever, onderzoek het maar niet, als gij u ten minste bevlijtigd hebt, het „er in" te brengen; want de uitkomst zal droevig zijn. Droevig voor den „inbrenger", maar gelukkig voor de leerlingen! Zal men door zulke lessen in den leerling lust wekken tot kennismaking met een of meer der goede schrijvers? Ik geloof het niet. Wie lust wil wekken, moet komen met de stukken zelve in de hand en iets van deze ten gehoore brengen. Het leeren van zulke lessen kan m. i. alleen dienen om oppervlakkigheid te bevorderen; het kan slechts eene aanleiding te meer worden om te doen medespreken over zaken, waarvan men niets of zeer weinig weet.

Volgens mijne ervaring, moet geschiedenis der literatuur niet als zelfstandig deel van het onderwijs beschouwd worden; moet men er den leerling slechts zóóveel van geven als noodig is voor het juiste begrip der stukken, die men in eene klasse behandelt. Maar daarvoor is geen afzonderlijk leerboek noodig; daar is eene beknopte inleiding in eene bloemlezing of een woord vooraf van den leeraar zelf voldoende.

Iets anders is het, waar het een tijdvak geldt, dat de leerlingen in het geheel niet of slechts voor een zeer klein deel leeren kennen uit de producten der schrijvers van dien tijd, zooals de middeleeuwen, de eerste helft der 16de eeuw, het laatste gedeelte der 17de en de eerste helft der 18de eeuw. Daar kan men een kort overzicht geven, en misschien enkele namen, en feiten en jaartallen doen opteekenen. Echter moet deze opteekening alleen geschieden als een hulpmiddel om gemakkelijker te kunnen onthouden, wat de leeraar van zulk een tijdvak vertelt. Want op die mondeling gegeven voorstelling van zulk een tijdvak komt het aan; *daarvan* moeten de leerlingen een indruk krijgen en, zoo mogelijk, bewaren. Vertel hun zelf iets van de middeleeuwsche literatuur, eenvoudig en bevattelijk; breng de werken van dien tijd dichter bij hen; deel hun iets mede van handschriften, van reizende meistreels, sprekers en zangers, van de ridderschap dier dagen, van heiligenlevens en mirakelpoëzie; lees hun eens een stuk voor uit het Roelants-lied of uit het verhaal der Vier Heemskinderen, uit den Reinaert, of vertel hun

eene „goede boerde", al behoeft ge juist niet een der beschermelingen van Verwijs te kiezen.

Volgens mijne ervaring doet men het best, de oude taal niet meer te modernizeeren dan noodig is; de ooren uwer leerlingen zijn fijn genoeg om de zoetvloeiende taal der middeleeuwen op prijs te stellen.

Langs dezen weg zullen zij de Middeleeuwen beter leeren begrijpen dan door al die „beknopte overzichten". Zoo oordeelt ook Fouillée, wanneer hij zegt: „La fausse érudition perd l'enseignement littéraire: on croit toujours, que les élèves doivent surtout *connaître*, tandis qu'ils doivent surtout sentir et faire."

„Maar wat wordt er dan van onze *knapheid*? — Ja, onze *knapheid*"! Dat is een moeilijk geval. Maar men stelle zich gerust. Er zijn nog examens! Ja, en examinatoren! Il y a des juges.... un peu partout!" „Voor de „knapheid" zal wel gezorgd worden.

Even voorzichtig als op het veld der literatuurgeschiedenis moet men hier zijn, waar men raakt aan metriek en esthetica. Slechts zooveel van metriek als noodig is voor het wel begrijpen van een stuk dat men behandelt; geene opsommingen van versmaten en dichtvormen van buiten laten leeren. De leerlingen definitie's te laten leeren van epos, lyriek, drama, kan m. i. slechts dienen om hen bekrompen te maken. Waar het pas geeft, bij de behandeling van een stuk nl., kan men van tijd tot tijd op het een en ander wijzen, wanneer dit strekken kan om den jongens een juister inzicht te geven. Bij de studie der metriek, maar veel meer

nog bij die der esthetica, komt het aan op eene uitgebreide kennis, en zelfs dan nog moet men met de uiterste voorzichtigheid te werk gaan, indien men een begrip tracht te omschrijven.

Waar, gelijk bij leerlingen van een gymnasium, zoo weinig algemeene literaire kennis aanwezig is, daar moet men dus op eerbiedigen afstand blijven van de „grauwe theorie." Op enkele onzer gymnasia worden, naar het schijnt, afzonderlijke leerboeken gebruikt voor *stijlleer*, *de leer der dichtvormen*. Ook ik heb indertijd in de hoogste klasse van een gymnasium een op zichzelf voortreffelijk Duitsch leerboek van *Rhetorik* en *Poetik* gebruikt. Ik meende, met het oog op het overbrengen der propaedeuse naar de gymnasia, te moeten zorgen, dat de gymnasiast althans iets van al deze dingen te weten kwam, vóór hij het gymnasium verliet. Daar de verschillende definitie's en stellingen in dit leerboek telkens werden toegelicht met aanhalingen uit Aristoteles' *Poetica*, met fraaie verzen uit *Ilias* en *Odyssee*, uit Horatius' „*de arte poetica*," meende ik, dat de behandeling van zulk een werkje den leerlingen veel belang inboezemen, hunnen smaak vormen, het peil hunner literaire ontwikkeling zou kunnen verhoogen. De ervaring heeft mij echter geleerd, dat ik op mijne Rhetorik en Poetik over de hoofden der leerlingen heenvloog; ik betwijfel zelfs of zij zich wel inspanden om naar boven te kijken. [1]) Sinds dien tijd heb ik geene nieuwe proef gewaagd, omdat ik tot de overtuiging ben gekomen, dat 1° de

[1]) Potgieter.

algemeene kennis van literatuur, die vereischt wordt, zullen dergelijke oefeningen vrucht dragen, aan gymnasiasten ontbreekt. 2°. de neiging tot en aanleg voor min of meer wijsgeerige beschouwing bij verreweg de meeste Nederlandsche jongens uiterst gering is.

VII.

Vorming der Leeraars.

Tels professeurs, tels élèves, zegt Fouilleé. [1])

Al acht men deze bewering te stout, niemand zal ontkennen, dat de ontwikkeling der leeraars gewoonlijk van grooten invloed zal zijn op die der leerlingen. Het is dus de moeite waard den weg in oogenschouw te nemen, dien een student heeft af te leggen, eer hem het *jus docendi* door den Staat wordt verleend; na te gaan, op welke wijze de aanstaande vormers der jeugd zelf gevormd worden voor hunne moeilijke taak.

Dat de leeraar voor de eene helft wetenschappelijk man, voor de andere helft paedagoog moet zijn, daaromtrent zal wel niet veel verschil van meening bestaan.

Wij hebben dus te onderzoeken in hoeverre de wetenschappelijke en paedagogische vorming van den

---

[1]) T. a. p. p. 342.

leeraar voldoet aan eischen, die men redelijkerwijs stellen mag.

De Staat geeft bij monde der universiteiten ieder, die aan zekere, bij de wet bepaalde, eischen heeft voldaan, recht tot het geven van onderwijs in de moedertaal, o. a, aan een gymnasium. Welk verband is er tusschen die, door de wet gestelde, eischen en de eischen waaraan een leeraar moet kunnen voldoen, zal hij zijne taak naar behooren vervullen? Moeten deze tweeërlei eischen geheel gelijk zijn?

Dat mag men niet vergen, zal iemand zeggen. Eene universiteit is geene vakschool. Van de universiteit mag men niet verlangen, dat zij bij de inrichting harer examens uitsluitend het oog zou richten op de zaken, die een leeraar te onderwijzen heeft. De universiteit is in de eerste plaats priesteres der wetenschap.

Toegegeven! Maar wat lezen wij in het eerste Artikel onzer Wet tot Regeling van het Hooger Onderwijs? „Hooger onderwijs omvat de vorming en voorbereiding tot zelfstandige beoefening der wetenschappen *en tot het bekleeden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor eene wetenschappelijke opleiding vereischt wordt.*" [1])

De vorming en voorbereiding tot het bekleeden van sommige maatschappelijke betrekkingen is derhalve wel degelijk een deel der taak, die de Universiteit zich moet stellen. Wij mogen dus verwachten, dat bij het omschrijven der eischen, waaraan een student heeft te

[1]) Ik cursiveer.

voldoen, eer hem het *jus docendi* wordt verleend, ook gelet is op hetgeen hij later aan een gymnasium zal te onderwijzen hebben. Het spreekt wel vanzelf, dat daarop gelet is, maar.... in hoeverre? Gaan wij eens na, welke kundigheden een student moet bezitten, om het doctoraat in de Nederlandsche taal- en letterkunde te kunnen verkrijgen.

Het *candidaats-examen* omvat: *a.* de Nederlandsche taal, geschiedenis, spraakkunst, stijl; *b.* het middelnederlandsch; *c.* het gothisch; *d.* de vaderlandsche geschiedenis; *e.* de algemeene geschiedenis van de middeleeuwen en den nieuwen tijd en in verband daarmede de politische aardrijkskunde."

Waar is hier nu het verband, in den engeren zin des woords, tusschen universiteit en gymnasium? Ons oog valt onmiddellijk op *a.* Ongetwijfeld kan de student hier kennis opdoen, die hem later van nut zal zijn; *b.* het Middelnederlandsch en *c.* het Gotisch zijn ongetwijfeld noodig voor zijne vorming als wetenschappelijk man; als zoodanig heeft de studie dier vakken zeker haar nut voor zijne vorming als docent, al is het verband hier losser dan in *a.* Maar *d* en *e*? Ieder weet, dat men het hier niet te nauw moet nemen met den samenhang der vakken onderling. De geschiedenis is hier onder dak gebracht, omdat men haar niet op straat kon laten staan; juister zou het zijn, te zeggen, dat de studenten in de Nederlandsche taal- en letterkunde haar op hun dak hebben gekregen.

Wie weet, hoeveel tijd het doorworstelen van dezen

geschiedenisberg eischt, kan begrijpen, dat er voor de drie eerstgenoemde, toch zooveel gewichtiger, vakken slechts weinig tijd overblijft. De studie van Middelnederlandsch en Gothisch eischt weer zooveel tijd, dat de beoefening van spraakkunst en stijl in een hoekje wordt gedrongen; in dat hoekje heeft de spraakkunst het nog ruim in vergelijking van den ongelukkigen stijl, wiens plaats dan ook eigenlijk aan de deur is; hij wordt er, geloof ik, ook wel eens uitgezet. Ik neem aan, dat een professor tevens stilist is. Wat zal hij dan nog voor zijne studenten kunnen doen in dezen? Hij zou misschien wel willen, en zijne studenten ook; maar het gaat hun als iemand van wien de Friezen zeggen: „hij wol wol, maar hij kan niet." Zij hebben geen tijd.

Misschien zal het beter worden na het candidaats-examen? Laat ons zien.

„Het *doctoraal-examen* omvat: *a.* de beginselen van het Sanskriet; *b.* de beginselen der vergelijkende Indo-Germaansche taalwetenschap in het algemeen en der Germaansche in het bijzonder; *c.* het Angelsaksisch of middel-Hoogduitsch, ter keuze van den candidaat; *d.* de Nederlandsche letterkunde (geschiedenis, aesthetische critiek). Waar is hier verband tusschen wetenschap en onderwijs? De beginselen van het Sanskriet en die der vergelijkende taalstudie? *Noodig* voor de wetenschappelijke vorming van den student en *dus* voor die van den docent? Hier mag een vraagteeken staan. In allen gevalle is hier het verband tusschen hetgeen de student moet *weten* en hetgeen de

docent moet *kunnen*, al zeer los. Het Angelsaksisch of Middelhoogduitsch? Ook deze vakken kunnen alleen met een beroep op de wetenschappelijke vorming verdedigd worden; met het onderwijs aan een gymnasium hebben zij weinig of niets uitstaande.

De *Nederlandsche letterkunde* eindelijk. Hier is het verband zeker nauw genoeg. Maar men moet alweer vragen: hoeveel tijd kan iemand aan de studie der literatuur wijden, die, behalve deze, nog drie omvangrijke vakken beoefenen en daarin een examen afleggen moet? Nog gezwegen van het feit, dat de Wet het *jus docendi* reeds verleent, nadat het candidaats-examen met goed gevolg is afgelegd. Men kan dus te onzent aan een gymnasium onderwijs geven in Nederlandsche taal- en letterkunde, al weet men ten naaste bij niets van onze letterkunde.

De studie voor het doctoraat in de Nederlandsche Taal- en Letterkunde is er op ingericht, vooral linguisten en grammatici te vormen. In hoeverre deze inrichting verdedigd kan worden, zal ik hier niet nagaan; maar dit houd ik voor zeker, dat men voor het onderwijs in de Nederlandsche Taal- en Letterkunde aan een gymnasium noodig heeft iemand, die is, *niet* vóór alles linguist en grammaticus, maar vóór alles: een goed literator, een man van smaak.

Daar is een versche, laat ons zeggen: frissche, jonge doctor in de Nederlandsche taal- en letterkunde. Hij heeft pas de Universiteit verlaten, om tot het gymnasium terug te keeren; maar nu is zijne plaats daar

vóór de banken. Wat kan hij en wat moet hij kunnen? Hij is ver in het Middelnederlandsch; maar hoe staat het met zijne kennis der hedendaagsche taal, die hij moet onderwijzen? Hij kan desnoods een briefje in het Gotisch schrijven; maar kan hij ook een fraai, pittig opstel in zijne moedertaal leveren? Dat zal toch wel noodig zijn voor iemand, die anderen wil behulpzaam zijn bij het leeren stellen? Hij is doorgedrongen in de geheimen der klankleer; maar hoe staat het met de klanken, die hij zelf voortbrengt in het dagelijksch leven en op school? Spreekt hij zuiver, welluidend, krachtig, mooi Nederlandsch? Hij heeft Sanskriet en vergelijkende taalstudie beoefend; maar kan hij een eenvoudig stuk proza, mooie verzen zonder fouten lezen; lezen, zooals Legouvé het bedoelt? Hij heeft, voorzoover de studie der andere vakken het toeliet, onze litteratuur bestudeerd; maar hoe staat het met zijne gansche literaire en aesthetische vorming? Kan hij zijnen jongens een stuk als Potgieter's *Rijks-Museum* verklaren? Hun iets duidelijk maken van de daar gegeven beschouwing der kunst van het Zuiden in tegenstelling met die van het Noorden? Kan hij een stuk van Vondel behandelen, zooals het behoort? Leven de middeleeuwen voor hem, zoodat hij ze voor zijne jongens kan doen verrijzen?

Dat zijn slechts eenige vragen onder vele, die men zou kunnen stellen.

„Maar dat alles leert men gaandeweg" — zal deze of gene zeggen. Het mocht wat! Een docent, die zelf leelijk of gebrekkig spreekt, leest en schrijft, zal dat

waarschijnlijk blijven doen. Vat hij zijne taak zóó op, dat hij alleen voor *haar* leeft; dat hij ook zijn vrijen tijd aan de vervulling dier taak wijdt, dan zou er eenige kans bestaan, dat hij aanvulde wat hem ontbreekt. Maar hoevelen zullen hunne avonden en overigen vrijen tijd wijden aan het leeren lezen, spreken en schrijven; aan hunne algemeene literaire en aesthetische vorming?

Het is zeker wenschelijk, ja noodzakelijk, dat een docent na zijne promotie blijft studeeren. Maar niet alle studie komt het onderwijs ten goede. Een jong doctor in de Nederlandsche taal- en letterkunde, wiens aanleg en neiging hem naar den kant van literatuurgeschiedenis en daarmede samenhangende vakken hebben gedreven, zal, ook indien hij slechts ten halve berekend is voor zijne taak, gaandeweg daarvoor beter geschikt worden. Alles wat hij na zijne promotie zal zien en lezen en bestudeeren of bewerken, zal middellijk of onmiddellijk bijdragen tot zijne wetenschappelijke vorming als docent; zal ten goede komen aan het werk, dat hij op zich genomen heeft en zoo goed mogelijk verrichten moet.

Bij hem, die zich juist tot linguistiek en grammatica voelt aangetrokken en die aan de academie alle gelegenheid heeft gehad, zich in die richting te ontwikkelen, zal het anders gesteld zijn. Zijne voortgezette studiën in Middelnederlandsch, Gotisch, Sanskriet, vergelijkende taalstudie zullen zijn onderwijs in de moedertaal wel raken, maar niet veel beter maken. Eenige kans daarop bestaat, indien hij het

Nederlandsch zelf tot veld voor zijne studiën heeft gekozen, doch ook zelfs dan nog niet in alle gevallen. Bestudeert hij vooral de klankleer, wijdt hij zich aan louter grammatische onderzoekingen, dan moet men het evenzeer betwijfelen of de leerlingen veel nut zullen trekken van de wetenschappelijke studiën huns leeraars. Slechts als hij op de wijze der klassieke philologen onze goede schrijvers van vroeger en later tijd bestudeert, zal hij daaruit nut trekken voor zijn onderwijs.

Maar worden er dan geene leeraren gevonden, die neiging *en* aanleg (distinguons!) toonen voor beide richtingen: de taalkundige en de literaire? Zeker, zulke zijn er wel; doch men moet ze met een lantarentje zoeken. De groote meerderheid is ontwikkeld in de eene of in de andere richting.

Wij hebben gesproken over de wetenschappelijke vorming. Hoe staat het met de paedagogische?

In een degelijk stuk „de l'organisation des études dans les gymnases de Hollande" [1]) lezen wij; „Peut-être l'un ou l'autre de nos lecteurs nous demandera ce que le gouvernement, qui exigeait certains titres des professeurs des gymnases, faisait pour ces futurs professeurs. La demande est juste et la réponse peut être brève. Le gouvernement favorisait de son mieux l'éru-

---

[1]) Geschreven door Dr. A. H. G. P. van den Es, Rector van het Gymnasium te Amsterdam, opgenomen in de *Revue internationale de l'Enseignement* van Mei en Juli 1892. Ik citeer den afzonderlijken afdruk. (p. 7).

dition scientifique des *litterarum humaniorum doctores*, mais, pour le reste, il ne s'en occupait point du tout; il ne faisait rien pour l'éducation professionelle de ceux qui devaient être appelés à enseigner dans les gymnases.

Au bout d'une douzaine d'années, le gouvernement comprit la nécessité de prendre des mesures à cet effet, et le 19 Septembre 1827, par un décret royal, il fonda dans les Universités un cours de pédagogie pour ceux qui se préparent à cette profession. Et ce fut tout. Les cours de pédagogie out été institués en 1827, la loi de 1876, les a maintenus, mais jusqu' aujourd'hui, l'Université communale d'Amsterdam est la seule Université en Hollande, qui tâche, quoique d'une manière tout á fait imparfaite, de donner aux futurs professeurs une certaine éducation pratique; cependant, la carrière de professeur exige une préparation spéciale et professionelle, si l'on ne veut que les futurs maîtres ne deviennent habiles aux dépens de la jeunesse." [1])

Op duidelijke en bondige wijze is hier eene inleiding gegeven tot de vraag, waarmede wij ons hier willen bezig houden; eene vraag, die tot nog toe slechts zelden te onzent is behandeld. [2])

---

[1]) Prof. v. d. Es deelt mij mede, dat de hier gegeven voorstelling eenige aanvulling behoeft: Ook aan de Universiteit te Groningen en later aan die te Utrecht, zijn door Prof. Francken zulke voorbereidende oefeningen gehouden met aanstaande docenten in de klassieke talen.

[2]) Voorzoover ik weet, is het belangrijke dezer vraag te onzent voor de eerste maal uiteengezet door Dr. A. Poutsma, leeraar aan het gymnasinm te Amsterdam, op de jongste vergadering der Vereeniging van Leeraren bij het Gymnasiaal Onderwijs.

Het is vooral de noodzakelijkheid dier „préparation spéciale et professionnelle," die wij hier willen betoogen.

Voorzoover ik weet, wordt tegenwoordig voor de paedagogische opleiding onzer aanstaande leeraren niet of slechts zeer onvoldoende gezorgd.

De aanstaande dokters, advocaten, predikanten verkrijgen aan de Universiteit ten minste eenig practisch onderricht: zij bezoeken gasthuizen, wonen pleit-college's bij, houden zich bezig met homiletische oefenin gen — voor de aanstaande leeraren in talen, wis- en natuurkunde schijnt zoo iets overbodig; „men kan iemand niet leeren onderwijzen," heet het; „dat kan men slechts al doende leeren."

Zien wij, wat in dezen valt op te merken.

Ik stel weer het geval, dat een doctor „recens creatus" zijne taak aan een gymnasium gaat aanvaarden. Ik neem aan, dat hij geene neiging heeft, op te treden als kinderbeul of zijne jongens te regeeren als een blank-officier zijne koelies. Ik veronderstel liever, dat hij wenscht de vriend zijner jongens te worden, al wil hij teugels en zweep in handen houden. Wat al moeielijkheden zullen zich op zijn weg vertoonen, waaraan hij nooit gedacht heeft; welke hij zelfs niet van hooren zeggen kent.

Zeker, sommigen zijn als geschapen om leeraar te worden.

Van nature toegerust met een gezond, sterk lichaam, een gelijkmatig humeur, een koel hoofd en sterke zenuwen, worden zij niet licht vermoeid door langdurig

spreken, door het lang zitten of staan in eene gewoonlijk benauwde atmosfeer, noch door de velerlei inspanning van lichaam en geest, die het geven van onderwijs eischt. Meester van zich zelf, bezield met een sterk plichtbesef, hebben zij genoeg accomodatie-vermogen om zich in hunne leerlingen te kunnen verplaatsen en toch een fijn gevoel voor het inachtnemen der grens, die tusschen leeraar en leerling moet blijven bestaan; billijk en onpartijdig, maar toch menschenkenners genoeg om te weten, dat men den eenen jongen niet op dezelfde manier moet behandelen als den anderen; geene „prinzipien-reiter" in den omgang met hunne jongens; onbuigzaam, waar het noodig is, maar met de spreuk „suaviter in modo, fortiter in re" voor oogen, levend voor hunne taak als opvoeder en onderwijzer, geven zij zich zelf aan hunne leerlingen en worden niet ontmoedigd, indien zij slechts weinig of niets terug ontvangen. Begaafd met een helder verstand, zijn zij steeds gemakkelijk te volgen, weten zij den juisten weg te kiezen om hun onderwijs aàngenaam en vruchtbaar tevens te maken; voet bij stuk te houden, zonder in eentonigheid te vervallen; een onderwerp grondig te behandelen, zonder het uit te putten.

Misschien zijn er onder onze aanstaande leeraren velen, die het hier geschetste ideaal zullen nabijkomen; ik hoop het van harte; maar veel grooter zal toch zeker het aantal dergenen zijn, voor wie dit ideaal in de verte blijft liggen of die het misschien niet eens te zien krijgen. Voor hen is eene paedagogische voorbe-

reiding hoognoodig. En niet voor hen alleen. Verreweg de meesten onzer, ook al hebben zij aanleg en neiging voor het leeraarschap, moeten veel, veel leeren, voordat zij ten volle berekend voor hunne taak mogen heeten. Want ook het vak van leeraar is voor iemand, die van Moeder Natuur een of meer lastige eigenschappen heeft medegekregen, eene voortdurende zelf-opvoeding.

Sommigen zijn niet sterk, worden spoedig vermoeid en daardoor zenuwachtig of prikkelbaar; zij maken zich gauw boos, verliezen de heerschappij over zich zelf en kunnen niet meer les geven, zooals het behoort. Dan zijn er de ongelukkigen, die zelf nooit jong geweest zijn en geen verstand van jongens hebben; de rampzaligen, die „het niet houden kunnen"; speelballen in de handen van onbarmhartige jongens, die geen pikanter vermaak kennen dan „hem" valstrikken te spannen, „hem" op allerlei wijzen te plagen en voor den gek te houden. Anderen hebben weder andere zwakheden te overwinnen: deze wordt te familiaar; die kan zich niet anders handhaven dan door overdreven strengheid en nurkschheid. Een derde weet zich niet te geven: schroom, schuwheid, teergevoeligheid is het, die hem weerhoudt den leerlingen een blik in zijn binnenste te gunnen, hij hoedt zich voor enthousiasme; wordt hij al een oogenblik warm, dan is het minste blijk van gemis aan instemming in staat hem te doen bekoelen. Een vierde geeft te zeer toe aan persoonlijke neiging of afkeer: guitige, blozende rekels mogen on-

gestraft doen, wat een leelijken, onbehaaglijken jongen hoog wordt aangerekend. Een vijfde kan zijn neiging tot spot en sarcasme niet bedwingen: hij laat zijne jongens lachen, terwijl hij hen moest bestraffen, of hij verbittert hen, terwijl hij moest trachten hen te winnen. A. dreigt te veel; B. geeft te veel strafwerk; C. zoekt zijne kracht in het wegjagen.... Maar reeds genoeg! Ieder kan dit lijstje aanvullen ad infinitum. Want er zijn honderden varieteiten van leeraarszwakheden, als van jongens en van paedagogische moeilijkheden.

Mag men zich nimmer laten gaan, zich nimmer boos maken, zijn toorn nimmer eens onbedwongen lucht geven? Ook niet, wanneer gij een jongen zijn buurman een dubbelzinnige aardigheid, een vuile woordspeling hoort toefluisteren op het oogenblik, dat gij na veel moeite de klasse onder den indruk van een mooi prozastuk of gedicht hebt gebracht? En aan den anderen kant moet gij niet soms genade voor recht laten gelden?

Gij behandelt met eene groote klasse van kleine jongens op een warmen zomermiddag een hoofdstuk der grammatica. Terwijl gij uw best doet de zinkende aandacht op te houden en uwen leerlingen alles zoo duidelijk mogelijk te maken, bespeurt gij op een der achterste banken een paar kereltjes, die eene kleine verpoozing hebben bedacht; de een heeft de vuist van zijne rechterhand zoo ver mogelijk teruggetrokken in de mouw van zijne blauwlinnen kiel; het ledige stuk mouw, dat nu slap afhangt van de onzichtbare kleine vuist, heeft hij in den mond gebracht van zijn kame.

raad, die het, met blijkbaar welgevallen, langzamerhand naar binnen kauwt; beiden zijn geheel verdiept in dit interessante geval; hoeveel van de mouw zal de jongen in zijn mond kunnen bergen? vragen zij zich blijkbaar af; van de les en de grammatica zijn zij mijlen ver verwijderd. Kunt gij het nu van u verkrijgen deze menschjes streng te straffen, hun toe te snauwen? Of zou het niet ruimschoots voldoende zijn, plotseling op te houden met spreken? Want, al zijn een paar van zulke speelsche kleine schepsels ook nog zoo absent, bij eene plotselinge stilte waarschuwt hun instinct hen onmiddellijk, dat er een vuiltje aan de lucht is. De overige jongens kijken u verwonderd aan, hunne oogen volgen de uwe, zij bemerken den kauwer en zijn kameraad, die zich nu ontdekt zien, en barsten in een schaterend gelach uit; de twee kleine misdadigers kijken half beschaamd, half angstig, maar zullen nu verder wel opletten, zij wagen zich niet weer aan zulk een „jelisje".

Zeker, paedagogiek is een moeilijk vak en het nut van paedagogische oefeningen niet met cijfers te bewijzen; maar zou het voor vele aanstaande docenten niet een groot voordeel zijn geweest, indien zij, alvorens zelf aan een gymnasium op te treden, een man van rijpe ervaring over de taak van den leeraar hadden hooren spreken, en zelf eenige lessen gegeven onder toezicht van hunnen leermeester in de paedagogiek?

Dergelijke oefeningen zouden alvast dit voordeel hebben: een aanstaand docent zou leeren beseffen,

dat zijn eigenlijk *werk*, de taak waarvoor hij moet leven, het *onderwijs* moet zijn, niet de *wetenschap*.

Maar dat kan hij ook zelf wel leeren inzien — zal men zeggen. Ja, dat *kan;* de ervaring heeft mij echter geleerd, dat het in vele gevallen niet gebeurt. De uitsluitend wetenschappelijke voorbereiding onzer leeraren moet, naar ik meen, in de meeste gevallen ten gevolge hebben, dat een jong doctor in de Nederlandsche Taal- en Letterkunde zich vóór alles wetenschappelijk man gevoelt, in plaats van — zoo hij ten minste als leeraar optreedt — vóór alles: docent. De wetenschap is gedurende zijne gansche vorming n°. 1 geweest; zij zal het in de meeste gevallen blijven, ook wanneer zij den eersten rang moest hebben verlaten en ingeruimd voor het onderwijs.

Niemand mag van een leeraar eischen, dat hij als docent zijne wetenschappelijke studiën zal laten varen; integendeel, zij die hem voordragen en zij die hem benoemen, mogen verlangen dat hij alle moeite zal doen wetenschappelijk man te blijven; maar zij mogen er bij verlangen, dat hij zijne wetenschap zal dienstbaar maken aan zijn onderwijs.

„De praktijk moet iemand tot leeraar vormen; zoovelen zijn er immers gekomen zonder voorbereidende paedagogische oefeningen" ; aldus spreken niet weinigen. Zeker, de praktijk heeft velen gevormd; velen zijn er langs dien weg gekomen. Maar *hoe* en *na hoeveel tijd* en *ten koste van hoeveel jongens?* Eerst, indien die vragen op bevredigende wijze kunnen worden beantwoord, heeft

men recht paedagogische vorming onnoodig te noemen.

En dan, hoevelen worden *niet* door de praktijk gevormd, komen er *niet*, maar verongelukken? Mag men deze gevallen buiten rekening laten?

Een leeraar zal steeds voornamelijk door de praktijk moeten worden gevormd; maar die vorming zal sneller en ten koste van minder jongens kunnen geschieden, zal tot betere uitkomsten kunnen leiden, indien eene degelijke vorming is voorafgegaan.

Wij hebben gezien, dat aan de wetenschappelijke en paedagogische vorming onzer aanstaande leeraars der moedertaal — en niet alleen aan die der moedertaal — veel ontbreekt. De vraag rijst nu: op welke wijze kan men in deze leemte voorzien?

Willen wij trachten die vraag te beantwoorden, dan zal het wenschelijk zijn haar te splitsen in deze twee: wat kan gedaan worden ter verbetering der wetenschappelijke opleiding onzer aanstaande docenten; wat om hen te vormen voor hunne taak als paedagogen?

Ik zeide hierboven, dat de studiën voor het doctoraat in de Nederlandsche taal- en letterkunde er vooral op zijn ingericht, linguisten en grammatici te vormen; terwijl voor het onderwijs aan een gymnasium juist vooral literair gevormde mannen van smaak noodig zijn.

Wat zou er gedaan kunnen worden om dit gebrek te verhelpen?

De Wet op het Hooger Onderwijs wijzigen? Zeker

zou het reeds een stap vooruit zijn, indien niet alle studenten voor het bovengenoemd doctoraat gedwongen werden, het voornaamste deel van hunnen tijd en hunne werkkracht te wijden aan studiën, die hen verhinderen andere, voor hen belangrijker, vakken van wetenschap te bestudeeren; indien zij, die zich getrokken voelen tot de studie van literatuurgeschiedenis, college's over klassieke literatuur, kunstgeschiedenis en wijsbegeerte konden volgen, die ongetwijfeld voor een beoefenaar der literatuurgeschiedenis van veel grooter belang zijn dan Sanskriet en vergelijkende taalstudie. Dat een degelijke grond van taalkennis gelegd moet zijn, voordat men zich aan de studie der literatuurgeschiedenis wijdt, zal ik allerminst ontkennen. Sommige vraagstukken der literatuurgeschiedenis kunnen slechts door de hulp der taalstudie geheel of gedeeltelijk worden opgelost; ook is het voor hem, die de ontwikkeling eener literatuur wil bestudeeren, van groot nut, eene voorstelling te hebben van het wezen en de ontwikkeling der taal. Maar om dat te bereiken, is het niet noodig en zelfs verkeerd, *alle* studenten voor het doctoraat in de Ned. T. en L. te dwingen tot louter taalstudie.

Allen, die smaak hebben in literatuur en literatuurgeschiedenis en zich het doctoraat in de Ned. T. en L. willen verwerven — de dissertatie's bewijzen, dat er naar verhouding vrij wat zijn — worden nu gedwongen hunne beste krachten te wijden aan linguistiek en grammatica. Doch met welk gevolg? Die dwang

kan slechts tijdelijk zijn; voor de studie van linguistiek en grammatica wint men ze toch niet en men belemmert hen slechts in hun streven zich in eene andere richting te ontwikkelen.

Ware er, gelijk sommigen hebben voorgesteld, slechts één candidaats-examen, dat gelijke eischen stelde aan allen, die in de letteren wilden gaan studeeren; gaf men daarna aan ieder vrijheid den weg te volgen, waarheen aanleg en neiging hem leidden, dan ware reeds veel gewonnen. Echter, de wensch naar zulk eene wijziging wordt gemakkelijker uitgesproken dan uitgevoerd. De moeilijkheden, verbonden aan zulk eene, m. i. billijker en verstandiger, inrichting der studiën voor het bedoelde doctoraat ontveins ik mij niet. En dan, ook al waren die studiën op vrijzinniger wijze geregeld, dan ware nog niet voorzien in het gemis aan paedagogische vorming onzer aanstaande leeraren.

Zou de Universiteit zulk eene vorming kunnen geven? Ik betwijfel het ten zeerste. Wie zou zich met de leiding dier paedagogische oefeningen moeten belasten? De hoogleeraren? Maar, het zou in vele gevallen de vraag zijn, of deze de daarvoor vereischte ervaring bezaten; nog gezwegen van de vraag, of men recht zou hebben hun ook deze taak op de schouders te leggen.

Indien dan de aanvulling der tweeërlei leemten in de vorming onzer aanstaande leeraars niet aan de Universiteit kan geschieden, waar dan? Het antwoord ligt voor de hand.

Aan eene Kweekschool.

Ik bedoel: eene school, die, evenals in Frankrijk en Duitschland, leeraren zou vormen voor het gymnasiaal en middelbaar onderwijs.

Indien doctoren in de Ned. T. en L. wilden optreden als leeraren, zouden zij die school moeten bezoeken.

Op die school zouden zij gedurende een of twee jaren zich moeten oefenen in die dingen, welker kennis noodig is voor hunne vorming als leeraar: literatuur en aesthetica; philosophie en paedagogiek.

Het nut der studie van literatuur en aesthetica zal uit de voorafgaande hoofdstukken wel voldoende gebleken zijn; oefeningen in het voordragen van proza en verzen, het improvizeeren en het stellen, zouden onder dit deel der voorbereidende vorming moeten begrepen worden.

Sprekend over het noodzakelijke van de studie der wijsbegeerte voor het leeraarschap, zegt Fouillé:

„Nous ne rêvons pas, avec Platon, que les philosophes soient rois, mais, plus modestes, nous voudrions qu'ils fussent éducateurs, et c'est à l'entrée du professorat qu'on devrait mettre: Nul n'entre ici s'il n'est philosophe." [1])

Ik geloof, dat hij volkomen gelijk heeft. Studie der wijsbegeerte is nuttig voor elk wetenschappelijk man; noodig voor een leeraar, die zijne taak hoog wil opvatten. Naar waarheid is gezegd: ieder, die diep door-

[1]) T. a. p. p. 342.

dringt in eenig vak van wetenschap, komt van zelf tot de wijsbegeerte. [1])

Ook kan alleen zij een tegenwicht zijn tegenover het veldwinnend specializeeren. Vooral voor een leeraar is dat opgaan in één vak hoogst nadeelig: de eenzijdige vorming van zijn geest moet nadeelig werken op zijn onderwijs. [2])

Het onderwijs in paedagogiek zou men gedeeltelijk theoretisch, maar voornamelijk praktisch moeten inrichten. Een aanstaand leeraar zou bekend moeten zijn met eenige voorname hoofdstukken uit de geschiedenis der opvoeding; zou de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van den mensch, vooral die van den knaap, tot een voorwerp van ernstige studie moeten maken. Hij zou onder leiding van den Directeur of een leeraar der Kweekschool lessen moeten geven in meer dan één vak van onderwijs. Om het geven dier lessen mogelijk te maken, zou de Directeur der Kweekschool zich natuurlijk in betrekking moeten stellen met een gymnasium en scholen voor middelbaar onderwijs.

De leerlingen der Kweekschool zouden verplicht zijn, kennis te maken met het Lager Onderwijs. De meeste

---

[1]) Tot mijn spijt weet ik mij niet te herinneren, *waar* ik deze gedachte gelezen heb.

[2]) Ik kan hier niet uitweiden. Ook hebben anderen, meer bevoegd dan ik, het reeds zooveel beter gezegd dan ik het zou kunnen. Men leze het schoone hoofdstuk in Fouillé's boek (Livre V, Chap. VI etc.) en de voortreffelijke *Inleiding tot de Wijsbegeerte* van Prof. Land; ik heb hier het oog vooral op de *Eerste Afdeeling* (Taak der Wijsbegeerte) en verder b.v. op bladz. 477 vlgg.

onzer leeraren aan gymnasia en Hoogere Burgerscholen, zijn veel te weinig op de hoogte van hetgeen daar onderwezen, van de methode, die er gevolgd wordt. Ook voor ons land geldt ten deele, wat wij in een belangwekkend geschrift over den toestand in Duitschland lezen: „Gegenwärtig giebt es im Grunde keinen Lehrstand, sondern nur Kategorien von Lehrern, welche sich kastenartig gegeneinander abschliessen. Die Universitätslehrer wissen sich als Gelehrte und haben keine Beziehungen zu den Schulmännern; von diesen wieder fühlen sich die mit dem gelehrten Unterrichte beschäftigten hoch über den „Schulmeistern", während diese sich als Vertreter der Lehrtechnik wissen, welche sie den übrigen absprechen. Der Grund dieses Auseinandergehens liegt in der Aufteilung dessen, was überall vereinigt bleiben sollte: Kenntnisse und Lehrtechnik oder positives Wissen und methodisches Können. Der Universitätslehrer bedarf neben der Beherrschung seines Faches zugleich einer gewissen Übung im Lehren, widrigenfalls er letztere auf Kosten seiner Zuhörer nachzutragen genötigt ist; andererseits soll auch der Elementarlehrer seinen Stoff mit eindringendem Verständnisse und mit Zurückgehen auf dessen Voraussetzungen bewältigt haben, und bei dem akademisch gebildeten Lehrer sollte das scientifische und das didaktische Element im Gleichgewicht stehen." [1])

---

[1]) Aangehaald uit Willmann's *Didaktik* (II, 493) in een voortreffelijk geschrift van F. Hornemann, getiteld: *Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform* (Hannover, 1891) p. 85.

Nu mogen de toestanden te onzent en in Duitschland niet in alle opzichten gelijkgesteld worden: in Duitschland immers worden de hoogleeraren grootendeels gekozen en aangevuld uit de privat-dozenten, die in de meeste gevallen geene ervaring van onderwijs hebben; te onzent worden zij ten minste gedeeltelijk gekozen uit de leeraren van gymnasia en middelbare scholen. Ook ziet Willmann, naar het mij voorkomt, geheel over het hoofd, dat de afscheiding tusschen de onderscheidene soorten van onderwijzers voortvloeit ook uit de afscheiding tusschen de onderscheidene standen, die zich elders evenzeer openbaart als in den onderwijzersstand.

Maar overigens bevatten de aangehaalde woorden veel, dat ook wij ter harte mogen nemen.

Hoe staat het met dat evenwicht tusschen het „scientifische" en het „didaktische" element bij onze hoogleeraren? Zijn onze professoren, behalve geleerden, tevens goede docenten? Men kan een „decus Academiae" zijn, en toch een middelmatig docent; en wederom, een professor kan een middelmatig geleerde zijn en een voortreffelijk docent.

Ook te onzent luchten leeraren van gymnasia en middelbare scholen, vooral de gestudeerde, niet zelden hunne minachting voor „die schoolmeesters". Nu is dat tot op zekere hoogte begrijpelijk: een paar leeraren, die gezamenlijk uit de hoogte neerzien op „die schoolmeesters", koesteren zich daardoor in het onuit gesproken besef van zelf niet te behooren tot die ver-

achte kaste. Het leven van een leeraar nu is niet altijd zoo aangenaam, of ieder, die niet tot die kaste behoort, kan hem dat pleiziertje wel gunnen.

Echter mag men niet voorbijzien, dat deze minachting een bewijs van ondankbaarheid is tegenover hen, die de grondslagen hebben gelegd, waarop wij voortbouwen. Daarenboven is die minachting eenigszins komisch. Wij zijn immers allen schoolmeesters? Dat wascht geen water ons af. „Ja maar" — zegt men — „als men van „die schoolmeesters" spreekt, dan doelt men vooral op sommige onaangename eigenaardigheden, welke vele onderwijzers van beroep vertoonen in het dagelijksch leven: de neiging tot doceeren ook buiten de school, tot het uitdeelen van zachte terechtwijzingen, tot vitten op kleinigheden; zij laten zich veel voorstaan op hunne kennis, meenen de wijsheid in pacht te hebben, zijn bekrompen, raken nooit uit de plooi enz. enz. Ik zal niet tegenspreken, dat veel van het gezegde waarheid bevat. Een onderwijzer moet allerlei eigenschappen bezitten, noodig voor het wel vervullen zijner taak, die in den dagelijkschen omgang voor anderen licht hinderlijk worden; men zou soms bijna zeggen: hoe voortreffelijker schoolmeester, hoe onuitstaanbaarder mensch. Doch men vergete niet, dat al de genoemde en vele andere eigenaardigheden zich vertoonen niet alleen bij de lagere geleerden, doch ook bij de middelbare, ook bij de Zeergeleerden; ja dat ook „Hooggeleerde" en „schoolmeester" geenszins onvereenigbare begrippen zijn.

Eene kweekschool, als de bovengenoemde, zou natuurlijk in de hoofdstad van ons land gevestigd moeten worden. Daar alleen zijn genoeg scholen, met welke de Directeur der Kweekschool zich in betrekking zou kunnen stellen; daar zou men de hulpmiddelen vinden, noodig voor het geven van zulk onderwijs,

Aan die school zouden de aanstaande leeraren in de wis- en natuurkundige wetenschappen evenzeer een paar jaren moeten hebben doorgebracht als die voor de moderne talen (verondersteld, dat de M. O. examens waren afgeschaft, wat hoe eer hoe beter gebeuren moest.) [1]) De hoogleeraren voor moderne talen, nu geplaatst in een uithoek des lands, zouden aan de Kweekschool en de Universiteit van Amsterdam eerst recht op hunne plaats zijn.

Eerst op die wijze zou het mogelijk worden, leeraren te vormen, die in de meeste opzichten berekend zijn voor hunne taak.

„Maar zijn dan de tegenwoordige leeraren der moedertaal — om alleen van deze te spreken — *niet* berekend voor hunne taak?" zal men mij tegenwerpen.

Dat is eene netelige vraag; eene vraag, die bijna dreigend klinkt.

---

[1]) Zou men de leeraren der klassieke talen kunnen vrijstellen van het bijwonen der lessen aan die Kweekschool?

Het onderwijs in de klassieke talen is het onderwijs in de moderne talen in veel opzichten verre vooruit: er is daar veel meer ervaring en methode dan bij het onderwijs in moderne talen en in de moedertaal; ook zijn de hulpmiddelen bij het onderricht er veel talrijker en beter. En toch....

Wat mij zelf betreft, ik erken gaarne, dat ik mijne zwakheid in vele opzichten levendig besef; diezelfde zwakheid ook bij anderen te veronderstellen of aan te nemen, heeft meer in. Maar laat ons dan zeggen, dat wij wenschen de aanstaande leeraars nòg hooger te zien stijgen op den weg der volmaking dan wij. Daarmede kan toch ieder onzer tevreden zijn.

Zal zulk eene Kweekschool ooit tot stand komen? Zal zij blijven, wat zij nu is: een luchtkasteel?

> Quel esprit ne bat la campagne?
> Qui ne fait châteaux en Espagne?
> Picrochole, Pyrrhus, la laitière, enfin tous,
> Autant les sages que les fous.

Welnu, laat zij een luchtkasteel blijven. Misschien doet dan nog een aanstaand of onervaren docent zijn voordeel met het beschouwen van de hier ontworpen schets.

VIII.

Hulpmiddelen bij het onderwijs.

Bestond er te onzent zulk eene Kweekschool, dan zou het er na een twintigtal jaren waarschijnlijk beter uitzien met de hulpmiddelen, die ons ten dienste staan. Waren aan zulk eene school eenige leeraren

gevormd, dan zouden zij weldra tot de overtuiging komen, dat zij gezamenlijk verbetering moesten brengen ook in dit deel van het onderwijs. Zij zouden inzien . . . . . . maar ik wil Perrette liever niet volgen; zij mocht mij eens op een verkeerd pad brengen. De Kweekschool is er nog niet. Wat kan er voorloopig gedaan worden? Indien wij onze leerboeken eens monsteren, dan valt er m. i. wel iets te prijzen, maar veel meer af te keuren; dan blijft er in elk geval heel veel te wenschen over.

Een paar goede spraakkunsten zijn er wel; maar hoe vele daarentegen, waaruit zooveel overbodige geleerdheid geschrapt kon worden! Degelijke overzichten onzer literatuurgeschiedenis zijn ook wel te vinden; doch m. i. hebben wij niet veel aan zulke werkjes als hulpmiddel bij het onderwijs. Prijst men een paar goede grammatica's en enkele goede school-uitgaven onzer klassieken, dan heeft men, geloof ik, het voornaamste geprezen. Vangen wij de monstering eens aan.

Hoe staat het met onze *leesboeken?*

Dat er niet genoeg zijn, zal niemand beweren. Maar zijn er genoeg goede? Naar het schijnt, is niets gemakkelijker dan het samenstellen van eene *Bloemlezing.* Daar zijn ten minste Bloemlezingen bij de vleet, die alle in „eene behoefte", soms zelfs in eene „diep gevoelde" behoefte heeten te „voorzien." Een geschikt boek te vinden voor de laagste klasse van een gymnasium, gaat nog aan. Maar kom nu eens in de tweede en derde klasse. Naar het mij voorkomt, heeft men tot

nog toe te zelden van gedachten gewisseld over de vraag: aan welke eischen een goede bloemlezing moet voldoen. „Welk plan ligt aan deze bloemlezing ten grondslag? Welke redenen heeft de samensteller gehad om juist deze stukken te kiezen?" vraagt men zich dikwijls af. Dat men van de eigenaars der stukken niet alles kan krijgen wat men wenscht, weet ik; maar niemand dwingt u een leelijk stuk op te nemen. Dezelfde proza-stukken en gedichten vindt men in bloemlezingen, die voor de laagste en in die, welke voor de tweede en derde klasse bestemd zijn. Dikwijls laat de samensteller u in het onzekere, op welke klasse hij het oog heeft gehad bij de keuze zijner stukken. In Duitschland is het eene „kwestie" op zich zelf, of men deze of gene ballade van Uhland in de vijfde of in de vierde klasse zal behandelen. Nu moge men dit niet steeds op een goudschaaltje kunnen afwegen, de willekeur en de onzekerheid te onzent hebben toch stellig een ongunstigen invloed op het onderwijs.

Moet men in de laagste klassen *vooral proza, weinig poëzie* lezen, zooals de Samensteller der bloemlezing *Analecta* wenscht? Een dergelijke raad, al zou ik hem niet gaarne opvolgen, verdient besproken te worden.

Zeker, de smaken verschillen. Maar indien men vele stukken in onze bloemlezingen ziet, dan kan men de vraag toch niet weerhouden: moet de smaak onzer leerlingen nu door zulke onbeduidende stukjes gevormd worden? Meent men, dat het beste niet te goed is voor onze jongens, wat zou men dan al niet willen schrap-

pen, ook al moest zulk eene schrap eene streep zijn door veler rekening. In allen gevalle zou het den bloei van ons onderwijs in de moedertaal slechts kunnen bevorderen, indien er in dezen meer eerlijke doch scherpe critiek werd geoefend. Blijkt eene Bloemlezing met zorg te zijn samengesteld — dan aller waardeering voor dat werk; dan dat boek ook aangeprezen en in ruimer kring bekend gemaakt. Is zulk een werk echter meer samengeflanst dan samengesteld — en zoo zijn er nog al eenige —; moet men gaan vermoeden, dat de behoefte waarin dat boek voorzien zal, eigenlijk de behoefte van den bloemlezer aan een nieuw melkkoetje is, dan moet hem dat, in het belang van het onderwijs, „met geen woord Fransch er bij" gezegd worden. Dat iemand graag een stuivertje wil verdienen, zal niemand hem kwalijk nemen; ook niet, dat hij tracht eene bloemlezing te maken en in gebruik te brengen. Maar poogt hij slechte waar binnen te smokkelen om geld te verdienen, dan moet men hem eene wandeling door de spitsroeden der critiek niet besparen. Ook het samenstellen eener Bloemlezing kan immoreel werk worden.

Wat ik zou wenschen, is: voor klasse I, II en III elk eene bloemlezing van poëzie en proza; bij de samenstelling dier bloemlezingen zou men moeten letten op de voortgaande geestes- en gemoedsontwikkeling van knapen van 12—15 à 16 jaar, zoodat men niet langer vijftienjarige jongens zou bezighouden met hetgeen geschikt is voor twaalfjarige en omgekeerd; ik

zou wenschen, dat men bij de keuze dier stukken uitging van het beginsel, dat het beste niet te goed is voor onze jongens: geen andere stukken moesten worden opgenomen dan die zich onderscheiden door literaire of door literaire èn moreele waarde; verscheidene der proza-stukken en gedichten zouden een zoodanigen omvang moeten hebben, dat het onderwijs in *spreken* en *schrijven* zich aansluiten kan bij de lectuur (neemt men vooral kleine stukken op, dan wordt dat bezwaarlijk). Eindelijk zou ik wenschen, dat elk dier drie bloemlezingen een nationaal karakter droeg: een voornaam deel der stukken moest handelen over ons volk, onze geschiedenis, onze kunst, ons huiselijk leven, onze zeden en gewoonten, ons landschap, onze wateren, onze zee; er zou dan nog genoeg plaats overblijven voor stukken, die de algemeen-menschelijke ontwikkeling der knapen konden bevorderen. [1])

Ook voor de hoogere klassen blijft nog veel te wenschen over. Een afzonderlijke bloemlezing van onze schrijvers der 16de eeuw bestaat niet; eene goede bloemlezing van de schrijvers der 17de en 18de eeuw is mij niet bekend; gebrek aan smaak of aan methode of aan kennis of aan alle drie kenmerken, naar mijne meening, in meerdere of mindere mate, al onze bloemlezingen van die tijdvakken. Wat al grootheden van den tweeden of derden rang nemen in die bloemlezingen eene plaats

---

[1]) Vgl. over dit punt het geschrift van F. Hornemann, p. 37—38; ook: Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts.... von S. Waetzoldt (Berlin, 1892) p. 13.

in, die hun niet toekomt! Waartoe hun plaats verleend? Om der volledigheid wille? Maar een volledige voorstelling van onze literatuur verkrijgen de leerlingen immers toch niet uit eene bloemlezing?

Mochten de bloemlezers toch eens onderscheid gaan maken tusschen historische en aesthetische waarde. Wat hebben onze jongens toch aan onbeteekenende stukken van Roemer Visscher, Anna Roemers, Kamphuyzen, Starter, Van Effen, Antonides, Rotgans en zoovele anderen? In sommige gevallen zou men stellig betere hebben kunnen kiezen; kan men geene betere vinden, dan neme men ze niet op, omdat sommige tweede- of derde-rangsdichters nu eenmaal eene zekere reputatie hebben.

Men kieze van Anna Bijns, Marnix, Coornhert, Spieghel, Roemer Visscher weinig, maar dan ook van het beste; men geve den jongens eenig denkbeeld van het drama en de lyriek der 16de eeuw. Men geve veel van Breero's tooneelwerk, veel van Hooft, van Vondel bovenal. Geen Nederlandsche jongen moest het gymnasium verlaten, die onzen eersten dichter niet had leeren kennen en bewonderen. Er schuilt in Vondel, als in elk dichter van den eersten rang, eene opvoedende kracht, die niet te hoog kan worden aangeslagen.

Waartoe dient in een boek, dat voor schoolgebruik bestemd is, dat vasthouden aan de oorspronkelijke spelling? In veel gevallen is die oorspronkelijke spelling niet eens oorspronkelijk; want dan zou men steeds den eersten druk moeten volgen, wat lang niet altijd geschiedt. Maar, daarvan gezwegen, welk nut steekt in

die oude spelling? Acht men het feit zoo gewichtig, dat onze voorouders anders spelden dan wij? Welk docent heeft niet dikwijls met leedwezen opgemerkt, hoezeer dat verschil in spelling de aandacht der leerlingen aftrekt van den tekst zelf? Ook brengt die oude spelling een jongen niet zelden in de war, maakt hem het begrijpen van een proza-stuk of gedicht moeilijk, doet hem het verschil tusschen de taal van vroeger en de hedendaagsche taal veel grooter schijnen dan het werkelijk is. Wenschelijk is het dus, in bloemlezingen, voor scholen bestemd, „de spelling te modernizeeren, maar met deze exceptie, dat zij onveranderd blijft waar de wijziging ook maar in 't minst zou schaden aan het geluid van het.... vers" (of van het proza). [1])

De verklarende aanteekeningen aan den voet der bladzijden zou ik wenschen geschrapt te zien; eene woordenlijst aan het eind van het boek, gelijk in de *Zwolsche Herdrukken*, verdient m. i. de voorkeur. Eene korte inleiding, aan het hoofd van een nieuw tijdvak en vóór de stukken van elk schrijver, schijnt mij zeer wenschelijk.

Er ware nog veel over de inrichting en de samenstelling onzer leesboeken te zeggen, doch het is mijne

---

[1]) De aangehaalde woorden zijn met eene kleine wijziging ontleend aan Verwey's *Inleiding tot Vondel* (Prospectus).

Ook in Frankrijk schijnt men deze meening toegedaan. In de *Revue de l'Enseignement* (1885, p. 251) leest men: „Quelle utilité par exemple à lui (l'élève) mettre entre les mains les éditions des chefs-d'oeuvre de Molière ou de Racine dans l'orthographe du temps, alors surtout que l'orthographe du temps était si mal fixée?

bedoeling vooral, de algemeene aandacht ook op dit deel van het onderwijs te vestigen en gedachtenwisseling hieromtrent uit te lokken.

Gaan wij over tot onze hulpmiddelen bij het onderricht in het stellen en schrijven, dan is ook daar de monstering niet zeer bevredigend. Vele dier zoogenaamde *stijl-oefeningen* beantwoorden m. i. niet aan haar doel: goed te leeren stellen en schrijven. Een der meest bekende werkjes van dien aard, dat op vele gymnasia gebruikt wordt, is in menig opzicht gebrekkig en smaakbedervend. Het beste boek dat mij bekend is, »*Practische Taalstudie* van Bogaerts en Koenen," is gemaakt ten behoeve van hen die voor de Lager-Onderwijs-acte studeeren en kan dus slechts gedeeltelijk dienst doen aan een gymnasium; echter erken ik dankbaar mijne verplichting aan de samenstellers van dat werk.

Aan een dergelijk boek, gemaakt voor onze gymnasia en Hoogere Burgerscholen, bestaat, dunkt mij, nu eerst recht „behoefte."

Evenzeer aan een boek, waarin een groot aantal geschikte onderwerpen voor opstellen is behandeld; waarin men een of meer voorbeelden vindt van de wijze, waarop eene dergelijke stof door jongens zou kunnen verwerkt worden: eene korte schets van den gedachtengang dus. Lehmann spreekt in zijn boek van „die zahllosen Repertorien von Aufsatz-themen," die hij liever niet met nog een wil vermeerderen. Voor Nederlandsche jongens bestaat er, mijns wetens, slechts één dergelijk boekje, en dat is weinig geschikt voor de hoogere

klassen van een gymnasium. Bij dezen stand van zaken moet dus ieder zich zelf helpen. Daartegen bestaan meer bezwaren dan sommigen misschien denken. Het zoeken van onderwerpen kost den leeraars dikwijls veel tijd, die door het bezit eener degelijke verzameling bespaard kon worden. Sommige geschikte onderwerpen blijven buiten zijnen gezichtskring. Elk nieuw onderwerp, dat men ter behandeling opgeeft, is eene proefneming; vrij groot is het aantal onderwerpen, die ik indertijd door leerlingen liet behandelen, doch die ik nu van de lijst heb geschrapt, daar mij gebleken is dat zij te moeielijk waren.

Waren wij in het bezit van eene verzameling als de bovenomschrevene, dan zouden wij langzamerhand een aantal geschikte onderwerpen goed leeren kennen; uit de verschillende wijzen, waarop onderscheiden jongens en klassen in onderscheiden jaren zulke onderwerpen behandelden, zouden wij de kracht en de zwakheid der leerlingen beter leeren kennen; leeren inzien, waartegen wij hen vooral moeten waarschuwen, waarop bij de correctie letten.

De bovengenoemde „zahllosen Repertorien" kunnen ons, voorzoover mijne ervaring gaat, weinig baten; want, zoo ergens, dan blijkt u het verschil tusschen Nederlanders en Duitschers, indien gij eenige dier repertoria doorleest en doorbladert. De meeste onderwerpen, welke door Duitsche knapen geschikt worden geacht, schenen of bleken mij ten eenenmale ongeschikt voor Nederlandsche jongens.

Naar boeken, waarin de methodiek van het onderwijs in de moedertaal behandeld is, zoekt men te onzent tevergeefs. Zulk een boek, weloverdacht en welgeschreven, zou ongetwijfeld van groot nut kunnen zijn.

Voorloopig zullen wij het best doen met Leentjebuur te spelen bij Franschen en Duitschers. Hadden wij dat tot dusver slechts meer gedaan! In afwachting van het oogenblik, dat zulk een boek eens voor Nederland gemaakt worde, konden wij alvast iets doen, door eene lijst op te maken van alle verspreide artikelen en vlugschriften, die het onderwijs in de moedertaal van nabij of van verre raken. Zou het niet op den weg van het verdienstelijke Tijdschrift *Taal en Letteren* liggen, zulk eene lijst voor zijne inteekenaars te doen samenstellen? Zou eene, in elke aflevering van dat Tijdschrift telkens gepubliceerde, lijst van onlangs verschenen schoolboeken de waarde van het Tijdschrift niet zeer verhoogen?

Tijdschrift-artikelen van algemeene strekking als die van Dr. Ekker, Prof. Spruyt, Prof. Naber, eene voortreffelijke redevoering als die van Prof. Woltjer bij de opening van het gymnasium op Gereformeerden grondslag, moesten bij hun verschijnen onder de aandacht gebracht worden van alle leeraren aan H. B. scholen en gymnasia. [1])

---

[1]) Eerst nadat ik mijn stuk grootendeels voltooid had, maakte ik kennis met het artikel van Prof. Spruyt (Gids 1882, II); een artikel, dat zijn volle waarde zal behouden, zoolang onze wet op het Hooger Onderwijs ongewijzigd blijft en daarna historische waarde zal verkrijgen. Wat daar gezegd wordt over de wenschelijkheid van een algemeen candidaats-examen in de letteren en splitsing eerst nà dat examen, en over zooveel andere dingen, mag wel eens op nieuw onder de aandacht van het publiek worden gebracht.

Een kort uittreksel zou de waarde van zulke aankondigingen doen stijgen.

Op deze wijze zou men ten minste eenigszins kunnen voorzien in het gemis aan een degelijk werk over methodiek.

Tot nog toe spraken wij slechts over leer*boeken*. Boeken zijn echter niet de eenige hulpmiddelen bij het geven van onderwijs in de moedertaal; zij moesten dit althans niet zijn. Indachtig aan het bekende

> Segnius irritant animos demissa per aurem
> Quam quae sunt oculis subjecta fidelibus

moesten wij onzen leerlingen veel meer laten *zien* dan tot heden geschiedt.

Reeds in de lagere klassen doet zich het gemis aan prenten en platen niet zelden gevoelen, wanneer men den leerlingen het een of ander wil uitleggen. Gij zijt bezig in de klasse een aantal uitdrukkingen te behandelen, die ontleend zijn aan het ridderwezen, aan het landbouwbedrijf, aan allerlei neringen. Hoe veel beter zou uw onderwijs beklijven, indien het aanschouwelijk ware; hoeveel aangenamer en leerrijker beide zou uw onderwijs voor den leerling kunnen zijn, indien er verzamelingen van prenten en platen bestonden, waarvan gij gebruik kondt maken bij uwe les. Nog meer zou het aanschouwelijk onderwijs ten goede komen aan de hoogere klassen. Gij behandelt met uwe leerlingen de

wandeling van Kackerlack uit Breero's *Moortje.* Maak hun nu eens, al is het slechts op den bekenden plattegrond van Cornelis Anthonisz van 1544, duidelijk welken weg de „panlicker" en zijn kameraad volgden; tracht hun met behulp van deze of liever van eene kaart uit Breero's tijd, eene voorstelling te geven van het Amsterdam dier dagen, van den omvang der stad, met hare straten en pleinen, openbare gebouwen en woonhuizen, dan eerst zullen zij u op eene dergelijke wandeling in den geest kunnen vergezellen. Gij leest een fragment van Vondels *Gijsbrecht,* waarin de viering van den Kerstnacht in het klooster en de moord op de nonnen worden geschilderd. Hoe zag zulk een klooster er, volgens Vondels voorstelling, uit; hoe de nonnen, de abdis, de bisschop, Haemsteê en zijne krijgers? Zulke vragen zou men door teekeningen en prenten voor jongens kunnen toelichten. Vondels plastiek heeft ongetwijfeld geene prenten noodig voor wie hem weet te waardeeren; maar het is juist de waardeering, waartoe wij onze leerlingen moeten brengen; dáárvoor kunnen wij ons van die teekeningen en platen bedienen.

Ook portretten van bekende mannen en vrouwen, gravures en etsen naar beroemde of merkwaardige schilderijen, werken over het Oudhollandsch huisgezin, over woning, kleederdracht, zeden en gewoonten, spelen onzer voorouders, zouden een leeraar dikwijls van veel nut kunnen zijn.

Maar hoe ver zijn wij ook hier nog van het doel!

Wel wordt erkend, dat een deel der taalstudie weinig

kan uitrichten zonder de hulp der kultuurhistorie en terecht heeft Prof. Franck herinnerd aan de woorden: „De etymoloog behoorde eigenlijk ook het geheele gebied der beschavingsgeschiedenis in zijn ruimsten omvang te doorkruisen, en hij zou moeten thuis zijn in de godsdienstige denkbeelden, het bijgeloof, de voorstellingen aangaande dieren, planten, delfstoffen, de gebruiken en gereedschappen van den landbouw, het krijgswezen; met één woord hij moest eigenlijk op de hoogte zijn van elke geestesuiting, die in het hem ter bewerking gegeven materiaal hare sporen heeft achtergelaten." [1]) Maar hoe weinig wordt te onzent gedaan voor eene degelijke kennis onzer realia, onzer „oudheden" ! En hoe weinig van dat weinigje wordt onder de aandacht gebracht dergenen, die het doctoraat in de Nederlandsche Taal en Letterkunde trachten te verkrijgen. Vraag eens aan zoo menigen Neerl. litt. doctor, die *Warenar*, *Moortje*, *Spaanschen Brabander*, *Gijsbrecht van Amstel*, *Voorhout* wel kan begraven onder taalkundige opmerkingen, welke voorstelling hij heeft van Warenars huis, waarin een deel van het stuk speelt; van de markten in het *Moortje;* van de knikkerende jongens in den *Spaanschen Brabander;* van den Amsterdamschen Schouwburg, waarop Vondels stukken vertoond zijn, en zoovele dingen meer — ik vrees, dat het antwoord niet zeer bevredigend zal zijn. En toch, men kan niet buiten een zekere hoeveelheid kennis van al deze dingen, wil men door het onderwijs in literatuurgeschiedenis nog iets anders

[1]) Vgl. Taal en Letteren I, 147.

en beters bereiken dan zijnen leerlingen eene, noodzakelijkerwijze oppervlakkige, kennis der oude taal verschaffen.

Het zal in de meeste gevallen mooi zijn, indien onze aanstaande doctoren in de Ned. T. en L. de namen van Schotel, Hofdijk, Koning e. a. gehoord en een of meer van de werken dier mannen hebben gelezen. Maar hoe zouden zij geleerd hebben dit, meerendeels onwetenschappelijk, geliefhebber te wantrouwen, te controleeren, aan te vullen of te verbeteren? Ook hier is het gymnasium weer afhankelijk van de universiteit, de praktijk van de theorie.

BESLUIT.

Dat de kennis en het practisch gebruik der moedertaal bij de meeste gegoede Nederlanders vrij wat te wenschen overlaten, mag men, naar ik meen, wel aannemen; ook, dat wij eer achteruit dan vooruit zullen gaan, indien wij alles bij het oude laten.

Een der voorname middelen ter verbetering van dien toestand kan zeker het onderwijs worden. Ik heb getracht in de voorgaande bladzijden te schetsen, op welke wijze men dat onderwijs zou kunnen inrichten, om het zoo vruchtbaar mogelijk te maken.

De vraag rijst nu: indien men zijn onderwijs al in dezen trant zou willen inrichten, zal dan het geringe aantal uren, voor het onderwijs in de moedertaal be

stemd, zulke pogingen tot hervorming niet vruchteloos doen blijven? Moeten er niet meer uren worden besteed aan een zoo gewichtig vak als dit?

Dat het aantal uren, hier te lande voor het onderwijs in de moedertaal bestemd, werkelijk niet groot is, zou men reeds gaan vermoeden, indien men onze gymnasia te dezen opzichte vergelijkt met de buitenlandsche. In Frankrijk wordt 20.80 $^0/_0$ der gezamenlijke uren besteed aan het onderwijs in de moedertaal; in Noorwegen 14.72 $^0/_0$; in ons land 7,23 $^0/_0$ [1]). Indien men de lesuren optelt, die, in alle klassen samen, in ééne week worden besteed aan het onderwijs in de moedertaal, dan verkrijgt men voor Nederland, waar gymnasia een zesjarigen cursus hebben: 12 uren 's weeks; voor Denemarken (6 jar. cursus) 17 uur; voor Zweden (9 jar. cursus) 32 uur; voor Noorwegen (9 jar. cursus) 39 uur; voor Frankrijk (10 jar. cursus) 44$^1/_2$ uur; voor Italië (8 jar. cursus) 44 uur; Oostenrijk (8 jar. cursus) 26 uur; Pruisen (9 jar. cursus) 21 uur [2]). Hierbij moet men in aanmerking nemen, dat in geen enkel land de leerlingen der gymnasia verplicht zijn drie vreemde talen te leeren; zij behoeven er hoogstens twee te leeren; hier en daar slechts ééne of, als in Italië, geene. Men kan daar dus meer uren beschikbaar stellen voor het onderwijs in de moedertaal.

[1]) Vgl. artikel V. d. Es. p. 23.

[2]) Deze cijfers zijn ontleend aan eene tabel van de verdeeling der verplichte leervakken aan de Gymnasia der voornaamste landen (met uitsluiting van het onderwijs in zang, gymnastiek en militaire zaken) door den K.K. Landesschulinspector A. Czarkowski, Lemberg 1885 en Lemberg 1889.

Echter, al houdt men rekening met dat verschil van toestanden, dat verandert niets aan het feit, dat er op onze gymnasia (ook op Hoogere Burgerscholen) weinig tijd wordt besteed aan de studie der moedertaal. Zeker, men kan ook in die weinige uren wel iets tot stand brengen, doch men zou natuurlijk bij meer tijd ook meer kunnen doen. Doch van waar zou die tijd moeten komen? Het aantal lesuren vermeerderen? Dat stellig niet. Uren onttrekken aan het onderwijs in andere vakken? Aan welke? Aan het Grieksch, de Geschiedenis, de moderne talen?

Men ziet, wij zouden hier het gansche leerplan der gymnasia moeten bespreken en onderzoeken. Liever dan eene zoo veelomvattende en moeielijke taak te aanvaarden, zou ik voorloopig willen beproeven, wat men, ook zonder vermeerdering der lesuren tot stand kan brengen.

Ook met het tegenwoordig aantal uren, kan men wel iets goeds verrichten. Men zal dat echter alleen dan kunnen, indien men onderwijst volgens eene degelijke methode; indien het huiswerk voor de andere vakken niet allen beschikbaren vrijen tijd voor zich eischt; indien het gansche onderwijs niet te zeer gedrukt worde door het eind-examen.

Over de methode hebben wij in de voorafgaande bladzijden gesproken. Over de twee laatste voorwaarden mogen hier ten slotte nog eenige opmerkingen volgen.

Van de eischen, door de Wet gesteld voor het eindexamen; van de wijze, waarop examinatoren en gecommitteerden in het algemeen hunne taak opvatten, zal het afhangen of de leerlingen gedurenden den ganschen gymnasialen cursus al dan niet belast worden met overmatig werk.

Men kan, met de Wet in de hand, voor dat examen zulke eischen stellen, en de leerlingen, met het oog op die eischen, zooveel werk geven dat zij zich overwerken.

Geschiedt dat op onze gymnasia? Overal waar men er naar streeft aan de eischen der Wet geheel te voldoen, *moet* het, naar mij dunkt, geschieden.

Dat woord *overwerken* heeft hier eenige toelichting noodig. Meer dan eens heb ik, als bewijs dat onze jongens zich niet overwerken, hooren aanvoeren, dat men geene nadeelige gevolgen van die geestelijke overlading *ziet;* „de jongens zijn immers niet ziek," heet het dan; „zij kunnen het werk gemakkelijk af; wij hadden het in onzen tijd even druk of veel drukker."

Maar daarmede is de vraag m. i. niet beslist.

Hebben de methode van onderwijs en de verscheidenheid van vakken, gepaard met de toch altijd vrij groote hoeveelheid huiswerk, ten gevolge dat bij vele leerlingen de lust tot weten, de frischheid en veerkracht van geest, aanzienlijk verminderd worden of verloren gaan, dan overwerken zij zich wel degelijk.

Geen leervak dat daardoor meer schade lijdt dan het onderwijs in de moedertaal. Want ontbreekt dáár

de lust tot opnemen en zich in te spannen, dan staat de leeraar machteloos. Voor hem bestaat er weinig gelegenheid en in het geheel geene noodzaak, zijnen leerlingen eene groote hoeveelheid positieve kennis te verschaffen. Ja, hij *kan* leerboeken van spraakkunst en literatuurgeschiedenis doen van buiten leeren; maar waartoe zou dat dienen? Wat hij moet doen, is: liefde en eerbied inboezemen voor de moedertaal; den smaak zijner leerlingen op het stuk van taal en literatuur ontwikkelen; hun gehoor scherpen; hun gevoel verfijnen; de begeerte in hen wekken naar schoonheid of ten minste keurigheid van taal, indien zij spreken of schrijven. Dat alles kan slechts geschieden, indien de geest van den leerling frisch blijft. Die geest kan niet frisch blijven, indien men een jongen gedurende zes jaren niet onderwijs geeft, om hem zoo hoog en harmonisch mogelijk te ontwikkelen, maar hem africht om aan het eind dier jaren een examen te doen, dat voor de meerderheid onzer gymnasiasten te zwaar is. Is het niet te zwaar, hoe komt het dan, dat verscheidene Gecommitteerden, naar het schijnt, zulk een ongunstigen indruk van onze eind-examens ontvangen? Waarom zijn dan examinatoren, en soms ook Gecommitteerden, zoo geneigd allerlei verzachtende omstandigheden te laten gelden bij candidaten, die het volle gewicht niet hebben? Wie onze eind-examens eenigen tijd heeft bijgewoond, gaat langzamerhand vermoeden, dat de eischen voor dit examen zijn gesteld, niet door ervaren paedagogen, kenners van gymnasiaal onderwijs en gymnasiasten, maar

Gedurende het gansche laatste jaar hebben de aanstaande studenten aan de borst der *mater studiorum* gelegen; de opgewektheid en frischheid van geest onzer academische zuigelingen is daardoor juist niet toegenomen; in de laatste week is er nog eens met alle macht gepompt. Nu hebben zij hun hoofd vol; misschien zijn zij een beetje topzwaar, maar overigens geschikt om examen af te leggen. Examen in Grieksch proza, Grieksche poëzie, Latijnsch proza, Latijnsche poëzie, mondeling en schriftelijk — Latijnsche thema, Vaderlandsche Geschiedenis, Algemeene Geschiedenis, Antiquiteiten, Fransch, Engelsch, Duitsch, Meetkunde, Stelkunde, Vraagstukken .... Ook moeten zij nog zorgen voor een Nederlandsch opstel. In anderhalf uur (misschien hebben zij elders meer tijd) moeten zij trachten een dragelijk opstel te leveren over een onderwerp, dat zij niet hebben kunnen bestudeeren.

Soms worden zij nog eens van dit opstel afgeroepen om een half uur geëxamineerd te worden in een vak van eenigszins anderen aard: wiskunde. Zij mogen dan daarna een half uur langer schrijven. Dat komt immers op hetzelfde neer?

Nu geef ik gaarne toe, dat bij de bestaande toestanden eene betere regeling van *dit* examen uiterst moeilijk is; maar ik vraag toch ieder, die eenige ervaring heeft van stellen, wat er onder zulke omstandigheden van zoo'n opstel kan terecht komen. Moet het in 9 van de 10 gevallen niet onbeteekenend zijn? Niets gemakkelijker dan die opstellen met een Rhadaman-



thus-blik te monsteren en te veroordeelen. Ik voor mij heb het altijd veiliger geacht, het besef levendig te houden, dat ik zelf onder zulke omstandigheden niet veel bijzonders te voorschijn zou brengen.

Wil men zich een oordeel vormen over de bekwaamheid en vaardigheid onzer gymnasiasten in het schriftelijk gebruik onzer moedertaal, dan doorleze men de opstellen, door hen gemaakt gedurende het laatste jaar, onder het oog van den leeraar, dus zonder hulp, maar ook zonder examenvrees. Het zou mij verwonderen, indien het oordeel van Prof. Naber, na kennismaking met die opstellen, even ongunstig bleef.

Echter wil ik niet tegenspreken, dat onze gymnasiasten nog iets beters voor den dag zouden kunnen brengen — zij het ook niet op een examen — indien het met ons onderwijs in de moedertaal gunstiger gesteld ware, wat methode en omstandigheden aangaat.

Prof. Naber spreekt, in zijn meergemeld artikel, van „de paradox", die hij eens hoorde verdedigen, „dat in het Nederlandsch opstel de ware toetssteen (ligt) en dat men, in de onderstelling dat voldoende oefening is voorafgegaan, de jongelieden veilig daarnaar alleen zou kunnen beoordeelen."

„Daarnaar alleen" is zeker te sterk uitgedrukt. Men zou hier in de eerste plaats onderscheid moeten maken tusschen *positieve kennis* en *algemeene ontwikkeling*. De positieve kennis van een leerling te willen beoordeelen naar een opstel in de moedertaal, schijnt mij ongerijmd. Maar de algemeene ontwikkeling? Ware het

onderwijs in de moedertaal ingericht, zooals ik heb getracht te schetsen en verkeerde het in dezelfde gunstige omstandigheden als in Frankrijk en Duitschland, dan zou het Nederlandsch opstel een goed criterium kunnen zijn om de algemeene ontwikkeling van een candidaat te leeren kennen. Men zou voor het maken van zulk een opstel dan natuurlijk ook den noodigen tijd moeten geven: een halven dag, of ten minste drie achtereenvolgende uren, en wel van de „heilige morgenuren" zooals Schopenhauer ze ergens noemt. Het kan Prof. Naber niet onbekend zijn, dat in Duitschland „der Deutsche Aufsatz" een der voornaamste bestanddeelen uitmaakt van het „Abiturienten-examen"; dat men het opstel daar inderdaad beschouwt als „den waren toetssteen" om zich een oordeel te vormen over de algemeene ontwikkeling van een examinandus. Nu staan Nederlandsche jongens in dezen, naar ik meen, niet gelijk met Duitsche; maar zoo ongelijk zijn zij niet, of men kan ook onzen jongens wel leeren een dragelijk of goed opstel te maken.

Stellig zou het ook aan het Nederlandsch opstel ten goede komen, indien men den omvang van het eindexamen zooveel mogelijk verminderde. „Il y a un critérium," schrijft Fouillée terecht, „qu'on pourrait employer pour distinguer le fondamental de l'accessoire en fait d'examens. Est accessoire et variable tout ce qui peut s'appendre dans un manuel; est fondamental ce qui ne le peut. L'histoire, la géographie, les sciences, les biographies d'auteurs littéraires, les résumés